



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPGPS
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

CHRISTIANNE ROCHA GOMES

**Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a
partir da trajetória escolar**

Inclusive education of deaf university students: an analysis from school trajectory

SÃO CRISTÓVÃO

2017

CHRISTIANNE ROCHA GOMES

**Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a
partir da trajetória escolar**

Inclusive education of deaf university students: an analysis from school trajectory

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Linha de Pesquisa: Processos Sociais e Relações Intergrupais.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Joilson Pereira da Silva.

SÃO CRISTÓVÃO

2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

G633e Gomes, Christianne Rocha
Educação inclusiva de estudantes universitários surdos : uma
análise a partir da trajetória escolar / Christianne Rocha Gomes ;
orientador Joilson Pereira da Silva. – São Cristóvão, 2017.
156 f. : il.

Dissertação (mestrado em Psicologia Social) – Universidade
Federal de Sergipe, 2017.

1. Psicologia social. 2. Ensino superior. 3. Surdos - Educação.
4. Educação inclusiva. 5. Surdez. 6. Universidade Federal de
Sergipe. I. Silva, Joilson Pereira da, orient. II. Título.

CDU 316.6:376-056.263

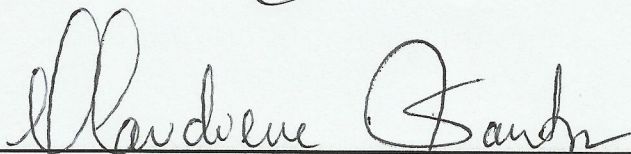
BANCA EXAMINADORA

Dissertação da discente Christianne Rocha Gomes, intitulada **Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar**, defendida e aprovada no dia 11 de abril de 2017, pela banca examinadora composta pelos professores:



Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof.ª. Dr.ª. Claudiene Santos (Examinadora interna)

Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof.ª. Dr.ª. Rita de Cácia Santos Souza (Examinadora externa)

Universidade Federal de Sergipe – UFS

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à instituição que trabalho, Instituto Federal de Sergipe - IFS, minha fonte de inspiração para pesquisar mais a fundo o âmbito da educação inclusiva. Essa instituição deu-me condições para a realização do tão desejado sonho do mestrado. Dedico em especial à comunidade surda, para que estas reflexões possam favorecer o acesso dos surdos ao campo educacional.

AGRADECIMENTO

Agradeço imensamente a Deus, por me dar forças, me guiar, me amparar diante de tantos altos e baixos que passei durante essa trajetória. Recito aqui um pequeno trecho de uma música muito representativa, para mim, nesse momento: “posso, tudo posso naquele que me fortalece. Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir. Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos. Deixar-se guiar nos caminhos que Deus desejou pra mim” (Padre Fábio de Melo).

Agradeço aos meus pais, Hélio e Aldeci, por acreditarem e por torcerem sempre por mim, por vibrarem com as minhas conquistas. Essa conquista vai para vocês!!!

Agradeço ao meu esposo, Thiago, quem sofreu de perto os meus estresses de mestrado, obrigada pela paciência que teve comigo no decorrer desse período.

Agradeço ao meu filho lindo, Vinícius, minha energia, minha riqueza, criança abençoada. Em alguns momentos, eu fiquei bastante cansada, irritada, esgotada e bastava só um sorriso, uma palavra dele que me fazia sentir melhor. Você me dá forças, faço de tudo para ser um bom exemplo para ti.

Agradeço ao meu orientador, Joilson Pereira da Silva, pelo suporte, pelos ensinamentos, por me guiar pelos caminhos da pesquisa. Como, também, por me entusiasmar e ser compreensivo comigo nos momentos que precisei.

Agradeço muito a colega que conheci no decorrer da pesquisa, que me auxiliou bastante na coleta de dados, com ela pude conhecer um pouco mais da cultura surda, Mara Rúbia, pessoa maravilhosa, muito grata pelo seu grande suporte. Sei que você tem potencial, quero vê-la no Mestrado.

Agradeço a Alisson e Gislaine pela disponibilidade e por me auxiliarem nos momentos da entrevista.

Agradeço aos participantes, por colaborarem voluntariamente com a pesquisa, sem eles nada disso seria possível.

Aos amigos do mestrado que compartilharam comigo os aprendizados, as conquistas, os desafios, assim como, as angústias, os estresses que fazem parte de um mestrado. Em especial agradeço à minha amiga Deise, com a qual vivenciei e partilhei vários momentos. Ao amigo Moisés, quem admiro muito pela sua força e perseverança.

Agradeço aos professores do mestrado pelos ensinamentos que nos proporcionaram.

Agradeço às professoras Rita de Cácia Santos Souza e Claudiene Santos, pela disponibilidade em participarem da banca de qualificação e de defesa. Pelas ricas colaborações para o aprimoramento da pesquisa.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente torceram por mim nessa árdua jornada, que no final acaba sendo muito gratificante. Enfim, mais um objetivo alcançado, sinto-me imensamente realizada e grata por essa conquista.

RESUMO

Diante do pequeno número de estudos no campo da educação inclusiva dos surdos, especificamente no ensino superior, da necessidade de disseminar pesquisas e conhecimentos sobre essa temática em todo território nacional e da escassez de estudos realizados por pesquisadores na área da Psicologia, o presente estudo teve como objetivo investigar a trajetória escolar de alunos surdos inseridos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe – UFS, campus São Cristóvão, buscou conhecer e analisar a partir da trajetória escolar o processo de inclusão dos alunos surdos até o ensino superior, identificar como as redes sociais contribuíram ao longo da trajetória escolar com o processo de inclusão; como também, analisar a percepção dos estudantes surdos acerca dos desafios e possibilidades encontrados no ensino superior. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa que coletou os dados por meio de entrevista semiestruturada, pela utilização de imagens e pela construção do Mapa de Rede, priorizando e valorizando o aspecto visual. A análise foi realizada através do método de análise de conteúdo categorial temática e a partir dela identificamos que a educação que tem sido ofertada nos moldes da inclusão não tem atendido de forma eficaz às peculiaridades linguísticas dos surdos. Ela vem apenas promovendo a convivência dos alunos entre si, mas não tem possibilitado o aprendizado dos surdos, sendo dessa forma, um grande desafio para o surdo percorrer o ambiente institucional de ensino, regido prioritariamente por normas, princípios e características do mundo ouvinte. O ideal para o processo de ensino-aprendizagem é a escola bilíngue, espaço educacional propulsor do conhecimento para essa população. Torna-se necessário que o sistema educacional, majoritariamente ouvinte, desmistifique a surdez e a Libras, que considere a possibilidade de não só o surdo ter que aprender a língua portuguesa, mas também ouvintes aprenderem a língua de sinais. Nesse processo é de suma importância identificar as redes sociais significativas para que políticas públicas sejam elaboradas, promovendo capacitação e orientação às pessoas e instituições que compõem essa rede. Presumimos a necessidade de futuras pesquisas que busquem ampliar este estudo abrangendo outros cursos, universidades privadas, como também, investiguem os alunos surdos egressos do ensino superior. Por fim, presumimos que esta pesquisa será de suma importância para os estudos em Psicologia Social, em especial, para o Mestrado em Psicologia Social da UFS, em virtude da escassez de estudos com contribuições desta ciência para o campo da surdez. Além disso, poderá contribuir para o aprimoramento de ações que favoreçam a inclusão

desses sujeitos, suscitando subsídios para a comunidade surda e para a Universidade como um todo, podendo servir de base para a elaboração de políticas públicas e intervenções, favorecendo a inclusão social do surdo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

Given the small number of studies in the field of inclusive education for the deaf, specifically in higher education, the need to disseminate research and knowledge about this subject throughout the country and the lack of studies carried out by researchers in the area of Psychology, the present study In order to investigate the school trajectory of deaf students enrolled in the courses of the Center of Education and Human Sciences of the Federal University of Sergipe - UFS, São Cristóvão campus, sought to know and analyze from the school trajectory the process of inclusion of deaf students to the teaching Superior, to identify how the social networks contributed along the school trajectory with the inclusion process; As well as analyze the perception of deaf students about the challenges and possibilities found in higher education. To do so, we performed a qualitative research that collected the data through a semi-structured interview, using images and building the Network Map, prioritizing and valuing the visual aspect. The analysis was performed through the thematic categorical content analysis method and from this we identified that the education that has been offered along the lines of inclusion has not effectively addressed the linguistic peculiarities of the deaf. It only promotes the coexistence of students with each other, but it has not made it possible for the deaf to learn, thus, it is a great challenge for the deaf to navigate the institutional environment of teaching, governed primarily by norms, principles and characteristics of the listener world. The ideal for the teaching-learning process is the bilingual school, the educational space that propels the knowledge for this population. It is necessary that the education system, mainly the listener, demystify deafness and Libras, that considers the possibility of not only the deaf having to learn the Portuguese language, but also listeners learn sign language. In this process it is extremely important to identify the significant social networks so that public policies are elaborated, promoting training and orientation to the people and institutions that make up this network. We presume the need for future research that seeks to extend this study to include other courses, private universities, as well as to investigate the deaf students graduated from higher education. Finally, we assume that this research will be of great importance for studies in Social Psychology, especially for the Master in Social Psychology of UFS, due to the scarcity of studies with contributions of this science to the field of deafness. In addition, it may contribute to the improvement of actions that favor the inclusion of these subjects, provoking subsidies for

the deaf community and for the University as a whole, and can serve as a basis for the elaboration of public policies and interventions, favoring the social inclusion of the deaf.

Keywords: Inclusive education. Higher education. Inclusion. Deafness

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de rede.....	58
Figura 2 – Mapa de redes individuais de todos os participantes.....	117/118
Figura 3 –Mapa de rede geral.....	120
Figura 4 –Composição do quadrante relações trabalho/escola.....	122
Figura 5 – Composição das associações/instituições para surdos referentes ao quadrante relações comunitárias.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenciação entre o processo de integração e inclusão.....	44
Quadro 2 –Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	100
Quadro 3 – Perfil dos sujeitos da pesquisa quanto ao uso da Libras e cultura surda.....	101
Quadro 4 – Categorias, subcategorias e elementos de análise.....	102
Quadro 5 – Elementos de análise referentes às subcategorias Avanços na trajetória escolar e Aprendizagem da Libras.....	104
Quadro 6 – Elementos de análise referentes às subcategorias Sistemas escolares, Avaliações da educação inclusiva e Desafios encontrados na UFS.....	111
Quadro 7 – Elementos de análise referentes à subcategoria Composição das redes.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos da UFS em situação de deficiência com matrículas ativas em	86
Tabela 2 – Quantitativo de surdos por cursos na UFS.....	87
Tabela 3 – Indicadores do INEP/MEC 2011, 2013 e 2015.....	90

LISTA DE SIGLAS

APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

ASES – Associação de Surdos do Estado de Sergipe

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CAPS AD – Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CESAJU – Centro de Surdo de Aracaju

CODAE – Coordenação de Assistência e Integração do Estudante

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DAIN – Divisão de Ações Inclusivas

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IES – Instituições de Ensino Superior

IFE – Instituição Federal de Ensino

IFS – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPAESE – Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NUIEPED – Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência

PAI – Programa de Ações Afirmativas

PCD – Pessoa com Deficiência

SAME – Serviço de Atendimento à Mendicância

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONSU – Conselho Universitário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I - CAMINHANDO EM DIREÇÃO ÀS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
1.1 Um breve panorama do surgimento da educação especial.....	25
1.2 Da normalização à integração.....	33
1.3 Dialogando sobre a inclusão social.....	38
1.4 Educação inclusiva: perspectivas e desafios.....	43
1.4.1 A importância das redes sociais no processo de educação inclusiva.....	56
CAPÍTULO II - SURDOS E O SISTEMA EDUCACIONAL	
2.1 Concepções da surdez ao longo da história: no mundo, no Brasil e em Sergipe.....	61
2.2 Em busca do reconhecimento da Libras.....	69
2.3 Educação inclusiva dos surdos.....	74
2.4 Reflexões sobre a educação inclusiva dos surdos no ensino superior.....	84
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS	
3.1 Tipo de pesquisa.....	94
3.2 Participantes.....	94
3.3 Lócus da pesquisa.....	95
3.4 Instrumentos.....	96
3.5 Procedimentos.....	97
3.6 Análise dos resultados.....	98
3.7 Comitê de ética.....	99
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Apresentação das categorias, subcategorias e elementos de análise.....	102
4.2 Discussão das categorias, subcategorias e elementos de análise.....	103
4.2.1 Categoria 1 - Valorização da identidade e cultura surda.....	104
4.2.1.1 Avanços na trajetória escolar.....	105
4.2.1.2 Aprendizagem da Libras.....	107
4.2.2 Categoria 2 - Inclusão ou exclusão no processo educacional.....	110
4.2.2.1 Sistemas escolares.....	111
4.2.2.2 Avaliações da educação inclusiva.....	113
4.2.2.3 Desafios encontrados no ensino superior.....	114

4.2.3 Categoria 3 - Mapeamento das redes sociais significativas.....	117
4.2.3.1 Composição das redes.....	119
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	131

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

APÊNDICES

Apêndice A–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B – Roteiro de Entrevista

Apêndice C – Termo de Compromisso de Utilização de Dados

Apêndice D– Carta de Anuência de Autorização Institucional

Apêndice E – Carta Convite

INTRODUÇÃO

Antes de dialogar sobre o tema desta dissertação, apresentarei ao leitor um pouco da minha trajetória profissional, desde a graduação, que acabou influenciando na demarcação do objeto de estudo e no delineamento da presente pesquisa. Dessa forma, compreendo que, enquanto pesquisadora, defini meus estudos a partir de aspectos da minha subjetividade, que foram sendo construídos a partir das minhas experiências ao longo da vida.

O interesse pelo estudo da política educacional de inclusão das pessoas com necessidades específicas advém de inquietações vivenciadas desde a graduação em Psicologia, cursada na Universidade Federal de Sergipe, no período de 2001 a 2006. Desde aquele momento despertava-me o interesse em estudar mais profundamente os grupos marginalizados e/ou excluídos da sociedade. Fiz estágio curricular no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS David Capistrano, no município de Aracaju, com usuários que apresentam transtornos mentais. Estagiei e trabalhei um longo período no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS do bairro Santa Maria, na cidade de Aracaju, e no CRAS do município de Tobias Barreto, vale ressaltar que o público destes Centros é de extrema situação de vulnerabilidade social. Já formada tive a oportunidade de trabalhar um curto período de tempo num CAPS AD de álcool e drogas, no município de Aracaju.

Nessa caminhada sempre me identifiquei com essa população que está à “margem” da sociedade e me questionava como a Psicologia, ciência comprometida com as questões sociais, poderia estar contribuindo com sua inclusão. No entanto, somente ao ingressar no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, em 2011, quando tive a oportunidade de coordenar o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Campus Estância, foi que iniciou-se o meu envolvimento profissional com a educação inclusiva. Esse Núcleo é um espaço de interlocução entre os estudantes com necessidades específicas (deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade/superdotação) e a instituição de ensino, visando assessorá-los e possibilitar o acesso, a permanência e o êxito. Nesse período que atuei no NAPNE surgiram vários questionamentos e despertou-me o desejo de conhecer mais sobre teorias que servirão de base para a compreensão do processo de educação inclusiva das pessoas com necessidades específicas e que auxiliarão na minha atuação como psicóloga de uma instituição de ensino tecnológico.

Em virtude das especificidades de cada deficiência e buscando estudar mais a fundo um delimitado grupo de sujeitos, nesse trabalho focamos apenas na surdez. Para tanto realizamos inicialmente um levantamento nas bases de dados eletrônicos nacionais da Scielo, Pepsic, Lilacs, buscando traçar um panorama dos estudos que abordam a temática inclusão de surdos no ensino superior. Empregamos o conectivo “and” e utilizamos os seguintes descritores em português: “inclusão” and “surdos” and “ensino superior”; “inclusão” and “surdos” and “universidade”; “inclusão” and “surdez” and “ensino superior”; “inclusão” and “surdez” and “universidade”. Como critérios de inclusão consideramos para análise apenas os artigos indexados, redigidos no idioma português, publicados no período de 2005 a 2015, com a temática em questão. Encontramos um total de 21 artigos, sendo que destes apenas 4, foram recuperados de acordo com os critérios de inclusão e formaram o corpus de análise.

A partir dessa consulta constatamos que ainda há um pequeno número de pesquisas que abordam a temática educação inclusiva dos surdos no âmbito do ensino superior. Acreditamos que o fato da Língua Brasileira de Sinais - Libras ter sido reconhecida e regulamentada recentemente (Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005) tem repercutido nessa limitação de estudos. Ressaltamos aqui que seguimos as orientações de teóricos sobre a grafia correta para referir-se a língua de sinais, que por ter caráter de uma palavra, por ser formada por mais de três letras, sendo todas pronunciáveis e não soletradas, adotamos nesta pesquisa a grafia “Libras” e não “LIBRAS” (Novaes, 2011).

Outro aspecto que nos chamou atenção a partir do levantamento nas bases de dados eletrônicos nacionais foi o fato das pesquisas se concentrarem na região sul e sudeste, indicando que o tema ainda precisa ser mais explorado e disseminado por todo o território nacional. Percebemos também que o fato da maioria dos trabalhos abordarem a educação inclusiva das diversas especificidades (cegueira, deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla, surdez), muitas vezes, impossibilita uma investigação mais a fundo da particularidade de cada especificidade. Por fim, constatamos que apesar de toda a subjetividade e todo o sofrimento envolvido no processo de inclusão dos surdos, a Psicologia não tem se ocupado desse tema, visto que, dos trabalhos encontrados, em apenas um, o autor é psicólogo. Dessa forma percebemos que as publicações na área da Psicologia têm sido escassas para contribuir com a difusão do conhecimento dessa prática profissional no campo da surdez.

Corroborando esses dados Bisol, Simioni e Sperb (2008) em seu trabalho intitulado “Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez” constataram também que as produções no campo da Psicologia ainda são incipientes, pois em uma década (1995-2005) foram encontrados apenas 34 artigos que abordavam a temática e que há uma predominância de estudos com indivíduos surdos na infância e na adolescência, havendo, assim, escassez de estudos com adultos surdos.

Realizamos também uma consulta na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Sergipe - UFS, e constatamos que a realidade não é diferente, percebemos a inexistência de registros de pesquisas no campo da Surdez no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social dessa universidade. Em relação a outros Programas de Pós-Graduação, encontramos 10 dissertações que abordam a temática, sendo que, destas apenas 3 dissertações trazem a discussão da surdez no ensino superior (Fernandes, 2014; Santos, 2015; Silva, 2015). Fernandes (2014) trouxe uma discussão sobre o processo de inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da UFS, fazendo uma análise da realidade vivenciada pelos alunos, as dinâmicas de estudo, as dificuldades e as possíveis barreiras pedagógicas e atitudinais existentes. Já Silva (2015) analisou o processo de implantação da Língua Brasileira de Sinais - Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos da UFS no período de 2005-2014. E por fim, Santos (2015) realizou um estudo sobre a prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior, buscando realizar a prospecção tecnológica de patentes dos recursos em tecnologia assistiva em nível mundial para identificar a posição do Brasil.

Cabe destacar que o Departamento de Psicologia da UFS foi pioneiro na oferta de uma disciplina que aborda aspectos da pessoa com deficiência, essa disciplina era denominada Psicologia do Excepcional. No momento da criação desse departamento, 1990, os professores Maria Stela de Araújo Albuquerque Bergo, José Carlos Tourinho e Gizelda Santana de Moraes elaboraram a grade curricular inserindo essa disciplina que era ofertada nos cursos de formação de professores na UFS (Cruz, 2016). No entanto, nos chama atenção essa lacuna, de mais de duas décadas, de ausência de produções por profissionais da psicologia dessa instituição no campo da educação inclusiva.

Vale ressaltar que em nível nacional, a partir de 2005, vem ocorrendo um crescimento significativo no número de pesquisas que tem abordado diferentes questões e aspectos sobre a temática dos universitários com deficiência (Castro, 2011; Moreira, Bolsanello & Serge, 2011; Zampar, 2015). No entanto, essas pesquisas abordam as

diversas deficiências (física, auditiva, visual, entre outras) trazendo um panorama geral e contribuições mais amplas que abrangem todas as deficiências; porém, um número mais reduzido de pesquisas vem analisando especificamente os surdos no ambiente universitário (Bisol, Valentini, Simioni & Zanchini, 2010; Daroque & Queiroz, 2013; Moura & Harrison, 2010).

Portanto, diante do número limitado de estudos no campo da educação inclusiva dos surdos, especificamente no ensino superior, da necessidade de disseminar pesquisas e conhecimento sobre essa temática em todo território nacional e da escassez de estudos realizados por pesquisadores na área da Psicologia, esta pesquisa abordou o campo da surdez no ensino superior, visto que, a inclusão dos surdos na sociedade é permeada por diversas barreiras comunicacionais, apesar dos aparatos legais que asseguram este direito. Focamos nossa discussão e análise nos surdos inseridos no ensino superior buscando compreender como se deu esse processo de inclusão ao longo da trajetória escolar.

Dessa forma, o **objetivo geral** do estudo é:

Investigar a trajetória escolar de alunos surdos inseridos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe – UFS, campus São Cristóvão

Como **objetivos específicos**, buscamos:

- Conhecer e analisar a partir da trajetória escolar o processo de inclusão dos alunos surdos até o ensino superior;
- Identificar como as redes sociais contribuíram ao longo da trajetória escolar com o processo de inclusão dos alunos surdos até o ensino superior;
- Analisar a percepção dos estudantes surdos acerca dos desafios e possibilidades encontrados no ensino superior.

Desta forma, ao longo da pesquisa, refletimos sobre os seguintes questionamentos: Como as redes sociais significativas têm contribuído, ao longo da trajetória escolar do surdo, com o processo de inclusão? Quais os principais desafios encontrados ao longo da trajetória escolar até chegar ao ensino superior? Como, ao longo da trajetória escolar, o surdo busca superar os desafios? Como, as redes sociais significativas, podem estar contribuindo com a superação dos desafios?

Em consonância com o objetivo da pesquisa, consolidaremos o estudo da seguinte forma:

No Capítulo I denominado, **Caminhando em direção às perspectivas da educação inclusiva**, iniciamos fazendo uma breve explanação sobre o surgimento da educação especial. Como essa educação foi se configurando ao longo da história e como esta construção vai repercutir nos dias atuais. Iniciamos com essa abordagem da educação especial em decorrência da ausência de estudos, em Sergipe, na área da Psicologia, podendo este trabalho servir de referência para os próximos estudos desta área de conhecimento nesse Estado. Além disso, a autora da pesquisa sentiu a necessidade de ampliar o conhecimento nessa temática, visto que, auxiliará na atuação profissional. Em seguida, traçamos de forma concisa as mudanças de concepções da normalização à integração, e a partir daí abordamos sobre as perspectivas da inclusão social e refletimos sobre a compreensão de educação inclusiva e da importância do apoio da rede social no processo de inclusão.

Já no Capítulo II **Surdos e o Sistema Educacional**, buscamos fazer um breve apanhado das concepções da inclusão dos surdos ao longo da história, mostrando como se configurou no Brasil e em Sergipe. Logo, explanamos sobre o reconhecimento da Libras como uma Língua Brasileira. E posteriormente abordamos as terminologias utilizadas em relação à surdez. Destacamos que a terminologia utilizada neste estudo será “surdo” e não “deficiente auditivo”, visto que, compreendemos que o termo surdo está pautado em um discurso diferente da ideologia dominante que foi construída nos moldes do oralismo e que compreende a surdez como uma deficiência que deve ser “curada”, “reeducada” e “normalizada”. Dessa forma, o termo surdo traz consigo um outro discurso que está pautado em paradigmas da diversidade linguística e cultural (Gesser, 2008). Por fim, refletimos sobre o processo de educação dos surdos e explanamos de forma breve sobre como vem se estruturando a educação inclusiva na UFS, e dialogamos, mais especificamente, sobre esse processo inclusivo dos surdos no ensino superior.

No Capítulo III, **Aspectos metodológicos**, delineia o tipo de pesquisa, os participantes, o locus, os instrumentos, os procedimentos, os métodos de análise dos resultados e a anuência do comitê de ética.

O Capítulo IV, **Resultados e discussão**, apresentamos os resultados da pesquisa e a análise do conteúdo temática nas informações obtidas no decorrer da entrevista acerca do processo de educação inclusiva do surdo até o ensino superior.

O Capítulo V, **Considerações Finais**, traz as principais reflexões desta pesquisa apontando necessidade de futuras investigações.

Por fim, ressaltamos que esta dissertação segue os parâmetros normativos de formatação da American Psychological Association (APA), conforme orientações da Instrução Normativa nº 01/2015 do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFS.

CAPÍTULO I

CAMINHANDO EM DIREÇÃO A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entendemos que todo o processo que vai desde a rejeição das deficiências e a adoção de uma educação segregadora, até se chegar à Educação Especial integrada fazem parte da história da inclusão. Dessa forma, pensar na educação inclusiva dos surdos requer, inicialmente, que conheçamos a construção histórica e social deste paradigma, buscando esclarecer as mudanças de concepções que vão desde a Educação Especial, perpassando pelo processo de Integração, Inclusão Social e Educação Inclusiva, para assim, entender o ponto de vista e as posturas que a sociedade adotou em cada momento histórico.

1.1 Um breve panorama do surgimento da educação especial

Ao fazermos uma leitura sobre o nascimento e desenvolvimento da educação especial, assim como, sobre sua evolução, nos damos conta de como, ao longo da história, se tem construído socialmente a deficiência e a marginalização dessas pessoas. A educação especial na sua evolução e desenvolvimento foi consolidando seu marco conceitual fundamentalmente na rejeição e segregação das pessoas com deficiência. Nesse processo tem acontecido situações de acolhimentos, embora reduzidas às deficiências, seguidas de planejamento socioeducativos em favor do reconhecimento do direito à educação dessas pessoas, iniciando assim um caminho para a integração tanto social como educativa.

Ao analisar o processo de educação especial devemos sempre levar em consideração o contexto histórico, visto que cada ação vai ser reflexo da conjuntura em que o grupo está inserido. Constatamos que nas sociedades primitivas, onde os homens buscavam na natureza os meios para sua subsistência, por meio da caça, pesca, dentre outros, as pessoas com deficiência representavam um estorvo e precisavam ser abandonadas. Além disso, percebemos que até os dias atuais, em algumas culturas, as crianças malformadas e deficientes ainda são eliminadas ao nascer (Mazotta, 2005; Souza, 2013)

Na antiguidade clássica, uma prática comum diante de pessoas com algum tipo de malformação era o infanticídio, eliminando assim os fracos e as malformações. As manifestações de diversidade na sociedade estavam associadas a perturbações, como: loucura, epilepsia, deficiências físicas e intelectuais. No século VII a.C. a maioria das crianças eram aniquiladas e, nas classes baixas, a taxa de mortalidade era superior à de natalidade. Nesse período histórico, diante do desconhecimento médico sobre a anatomia, a fisiologia e a psicologia, as explicações das causas da anormalidade eram embasadas em argumentos do tipo místico, em razões misteriosas e ocultas. A epilepsia e os transtornos mentais eram vistos como espíritos ruins e exigiam uma cura espiritual. Predominando assim, a ideia de deficiência ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas; e para manter a ordem e o controle social, esses indivíduos eram perseguidos, encarcerados e eliminados na fogueira da inquisição (Carreres, 2012; Mazotta, 2005; Souza, 2013).

Nesse momento histórico, na antiguidade greco-romana, os surdos não eram considerados seres humanos competentes e foram privados de seus direitos legais. Acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a fala, dessa forma, os surdos não podiam receber ensinamentos, nem aprender. Esse período, tão remoto na história, teve um impacto na categorização dos surdos, quando, em muitas civilizações, eles eram considerados como não habilitados a gerir a sua própria vida (Moura, Lodi & Harrison, 1997).

Constatamos que até os grandes pais da filosofia, Platão e Aristóteles, tinham uma postura pessimista e negativista em relação à infância de pessoas com deficiência e acreditavam que os surdos não podiam ser educados. Platão defendia a falta de lugar na sociedade para essas pessoas e Aristóteles manifestava a necessidade de disseminar leis para seleção de crianças com deficiência, e considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo, portanto, sem linguagem o surdo era considerado não humano e não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais. Observamos que esse pensamento persistiu até o século XVII (Carreres, 2012; Moura et al., 1997).

Na idade média continuou a situação de abandono e rejeição própria da época clássica até o início da idade moderna. Nesse momento, a igreja condenava publicamente o infanticídio, assim, os tratamentos para as pessoas com deficiência vão ser direcionados através da piedade, sendo considerados santos inocentes e eternas crianças que cumprem os desígnios providenciais divinos. A igreja sugere causas sobrenaturais e demoníacas na

origem da deficiência, a exemplo dos epiléticos que eram submetidos a práticas exorcistas. A religião por conceber o homem como “imagem e semelhança de Deus”, um ser perfeito, incute na mente das pessoas a ideia de que o homem tinha que ser perfeito físico e mentalmente; e como as pessoas com deficiência não eram “parecidos com Deus” eram colocados à margem da condição humana. E, dessa forma, buscam a cura dos surdos, cegos, gagos, paraplégicos, entre outros (Carreres, 2012; Mazotta, 2005).

Nesse momento, de acordo com a visão religiosa, os surdos ainda são enquadrados na categoria dos não humanos, pois não podiam ser considerados imortais já que não falavam os sacramentos. Somente no final da idade média é que surgem a figura do preceptor, isto é, um professor que se dedicava inteiramente a um aluno para ensiná-lo a falar, ler e escrever para que ele pudesse ter o direito de herdar os títulos e a herança familiar. Assim, os surdos filhos de ricos e nobres eram educados em suas casas por esses preceptores, visto que a família queria garantir a continuidade de seus bens materiais no próprio seio familiar, pois o filho surdo, em alguns casos, teria que ter alguns conhecimentos para administrar os bens da família. Nesse contexto, os surdos que não nasciam em berço de ouro provavelmente estariam propícios a situações de verdadeira miséria, pelo isolamento social e pela falta de trabalho (Moura et al., 1997; Silva, 2006).

Ressaltamos que a Espanha foi pioneira, no século XVI, com as experiências educativas dedicadas às crianças surdas, com os espanhóis religiosos, Pedro Ponce de León (1509-1584) e Juan Pablo Bonet (1579-1633). Estas primeiras experiências, reconhecidas em nível mundial com caráter educativo, abriram caminho para as expectativas de tratamento das pessoas surdas através da língua dos sinais. Nesse momento inicial, começa um trabalho de educar as crianças surdas da nobreza, através de uma metodologia oral (Carreres, 2012).

Com a chegada do Renascimento inicia-se um período denominado “naturalismo psiquiátrico”, isto é, um período em que se recorre à natureza e suas leis para a explicação dos conhecimentos, ocorrendo assim uma supremacia muito importante da razão e da valorização do humano. Dessa forma, surge uma visão mais humanista das pessoas diferentes, que em épocas anteriores formavam um grupo social marginalizado. O comportamento humano passa a ser explicado a partir dos processos físicos-biológicos do corpo. A medicina contribuiu muito com essa abordagem humanista e a partir dos seus enfoques começa a identificar as pessoas com deficiência, embora ainda considere que não é possível educá-los. Nesse período histórico, a igreja perde poder e assim muitas das instituições que atendiam essas pessoas acabam fechando (Carreres, 2012).

A partir desse momento se alterna uma corrente que defende a liberdade de pensamento com outra que defende a preocupação do Estado por manter um controle social. Todos que não agiam de acordo com a razão universal (lógica, política, moral ou pragmática) eram trancados, reclusos em prisões, manicômios e hospitais, a exemplo, os loucos, delinquentes, criminosos, deficientes intelectuais, entre outros. No século XVIII se generaliza essa prática, época de grande reclusão e de métodos totalmente segregadores. São criadas instituições que cumprem a função de assistência médica e ao mesmo tempo tentam manter presos e separados da sociedade os indivíduos considerados anormais (Carreres, 2012). Nesse momento histórico as noções em relação à deficiência eram basicamente relacionadas ao misticismo e ocultismo, não existindo explicações com base científica. A falta de conhecimento em relação às pessoas com deficiência, causava um temor na população, ocasionando a marginalização dessas pessoas. Predominava também a ideia na sociedade de que o ‘deficiente’, ‘incapacitado’, ‘inválido’ apresentava uma condição imutável, o que levou à omissão da sociedade na organização de serviços de suporte a esses cidadãos (Mazotta, 2005).

Observamos que, no século XIX, predomina o caráter assistencial e médico no tratamento das pessoas com deficiência, visto que, ainda se acredita na inutilidade de educar um deficiente em virtude dos limitados progressos. Assim, o sentido que é atribuído à educação especial é de assistência às pessoas com deficiência e não de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, o que acaba direcionando as decisões e ações para uma linha preventiva e corretiva (Carreres, 2012; Mazotta, 2005;).

Em relação aos surdos, percebemos no decorrer da história, variações de representações baseadas nos discursos dos ouvintes, encontramos os vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como: mudo, deficiente, anormal, doente e outros. A política ouvintista predominou historicamente dentro do modelo clínico e demonstra as táticas de caráter reparador e corretivo da surdez, considerando-a como defeito e doença, sendo necessários tratamentos para “normalizá-la” (Ströbel, 2007).

Estudiosos pontuam que a educação especial sistematizada surge no final do século XVIII, na Europa, a partir do movimento da burguesia contra os privilégios da nobreza, buscando dessa forma, a democratização do ensino. Foram criadas, inicialmente, instituições para cegos e surdos que não desfrutavam de nenhum tipo de ensino e aos poucos foram atendendo também crianças com deficiência intelectual, física, e com distúrbios do comportamento (Bezerra & Souza, 2012). No entanto, foi somente a partir

da segunda metade do século XIX, tanto nos EUA quanto na Europa, que desponta a era da educação especial denominada institucionalização da educação especial. Nesse momento, se proliferam instituições assistenciais para todos os tipos de pessoas consideradas “anormais” ou “doentes”, principalmente na Europa, onde os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência se concretizaram em medidas educacionais, criando-se as escolas especiais em Paris, na Alemanha, na Inglaterra (Carreres, 2012).

No caso específico do Brasil, inspirados nas experiências da Europa e dos Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram, no século XIX, a organização de serviços para pessoas com deficiência. Da Europa, reproduziu-se basicamente o modelo de internatos ou de escolas especiais, e dos Estados Unidos, as alternativas de classes especiais na escola comum e as conquistas dos movimentos organizados de pais de pessoas com deficiência. No entanto, essas eram iniciativas oficiais e particulares isoladas que refletiam o interesse de alguns educadores (Mazotta, 2005).

Entendemos que nesse momento histórico, século XIX, ainda não existia uma pedagogia terapêutica, mas sim, um ensino centrado no adestramento e atenção médico-assistencial, como também, na organização de classes especiais para aqueles alunos que não se adaptavam ao ensino geral. Profissionais como, psicólogos, médicos, psiquiatras e pedagogos colaboravam de forma conjunta com esse modelo de ensino (Carreres, 2012).

Ainda de acordo com este autor, sabemos que a medicina tinha um grande peso e guiava os princípios de atuação e tratamento da deficiência na etapa de institucionalização da educação especial. No entanto, vale frisar que embora o modelo médico tenha sido predominante neste período, existiam duas linhas de atuação, a saber:

a) A orientação médico-assistencial

Esta orientação parte dos supostos médicos e se dirige para uma atuação mais assistencial e reformadora. Philippe Pinel, foi médico e grande transformador da situação em que viviam as pessoas com deficiência mental, que até então viviam amontoados nas instituições sem ordem e tratamento. Pinel reivindicava um tratamento moral e terapêutico, liberando-os dessa prisão e eliminando os abusos físicos a que eram submetidos. Foi pioneiro na necessidade de facilitar uma orientação vocacional para essas pessoas e um grande defensor do trabalho ocupacional como terapia e forma de vida para as pessoas com deficiência intelectual, por isso é reconhecido como o pai da Pedagogia Ocupacional. Com Pinel se reivindica o direito a uma relação mais humanista com essas

pessoas, que favoreçam a reinserção e respeito social, embora ainda não acreditasse que essas pessoas eram susceptíveis de educação.

b) A orientação médico-pedagógica

Partia dos supostos médicos, incorporando objetivos e planejamentos educativos para pessoas com deficiência. Um importante representante desta orientação é J.M. Gaspard Itard (1774-1838), foi reconhecido na história da educação como pai da educação especial. Devemos considerar a importância de Itard que deu início, em seu tempo, ao debate sobre o poder da educação e do ambiente educativo para melhorar as possibilidades de desenvolvimento e de comunicação das pessoas com deficiência. Assim, o desenvolvimento não estava determinado exclusivamente pela herança, genética e biológica. Incorporou uma concepção mais moderna tanto da compreensão quanto da aplicação reeducativa da deficiência. Traz a possibilidade educativa para as pessoas com deficiência, que através de uma educação eminentemente sensorial, tem como ambiente de aprendizagem, a experiência (Carreres, 2012).

Destacamos que no Canadá, nas décadas de 1940 e 1950, como também em grande parte do mundo, as crianças com deficiência intelectual não eram aceitas no sistema de ensino público; e que após a Segunda Guerra Mundial surgem novos conceitos que irão desafiar esta exclusão escolar. Em primeiro lugar, com o retorno de tantos veteranos feridos da guerra, ocorreu a proliferação de técnicas de reabilitação que serviu para demonstrar que não apenas os feridos de guerra, mas também outras pessoas com deficiência poderiam superar o impacto de suas deficiências. Em segundo lugar, ficou o despertar do conceito de direitos humanos e da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que asseguram a garantia do direito à educação para todos (Porter & Richler, 2011).

No século XX, o protagonismo da Medicina no tratamento da diversidade perde força em virtude do nascimento de outras disciplinas científicas no âmbito cultural e educativo, a exemplo da Genética, da Psicologia, da Psicometria e a própria Pedagogia. Nesse momento, tanto na Europa como nos EUA, passa a existir uma grande preocupação com a melhoria da atenção educativa da pessoa com deficiência.

Com o desenvolvimento da Psicologia Geral, o diagnóstico psicológico passa a substituir o médico e é reiniciado o planejamento educativo. Assim, a orientação médica deixa espaço para o diagnóstico e tratamento psicopedagógico e, a partir desse momento, a vinculação de educação especial à Psicologia será significativa. Observamos que, desde

os princípios do século XX, deu-se início à avaliação da inteligência mediante testes mentais e, como consequência, a prática educativa de segregação. Em 1905, se publica a primeira escala métrica de inteligência para crianças de 3 a 15 anos, os autores são o psicólogo Binet (1857-1911) e o médico Simon (1873-1961). Eles pretendiam identificar os alunos que podiam seguir no ensino normal, e também classificar os que não podiam seguir e eram diagnosticados como “débeis mentais”, dessa forma, esse aluno era separado das aulas normais para receber um tratamento médico-pedagógico em aulas especiais (Carreres, 2012).

Nesse momento a psicometria se converte num instrumento válido para a educação especial e essa passa a se fundamentar na Psicologia Experimental e no diagnóstico psicométrico, que serviram de base para toda compreensão, explicação e classificação dos déficits. Os testes de inteligência irão legitimar de forma quantitativa o que será considerado normal ou anormal. O modelo educativo proposto pela psicometria no estudo das pessoas com deficiência representa um marco na geração de um subsistema de educação especial separado do sistema de educação geral. Daí emergem dois tipos de instituições educacionais: as escolas regulares e as escolas especiais (Carreres, 2012).

Destacamos que em relação à surdez, a psicologia absorveu e reproduziu o discurso clínico, reforçando a ideologia dominante. Baseou-se no critério de normalidade a partir da média estatística, considerando que a criança surda “não é um sujeito normal”, e partindo da premissa que a perda da audição é causa de condutas anormais. Assim, a psicologia reforçou os conceitos da medicina que excluía o corpo psíquico, o sujeito, e priorizava o corpo orgânico, o ouvido, reduzindo o surdo a um órgão defeituoso que deveria ser consertado para atender às exigências sociais (Dalcin, 2009).

Portanto, a era da institucionalização da educação especial determina o nascimento e consolidação das pessoas rotuladas como deficientes, e a construção de um modelo disciplinar segregador, com base nos critérios do paradigma deficitário, que tem como proposta de atuação os pressupostos curativos, reabilitadores e terapêuticos (Carreres, 2012). Essa cultura do déficit afirmava que a perda auditiva seria a causa de numerosas condutas anormais no âmbito social, cognitivo, comportamental e emocional (Dalcin, 2009).

No Brasil, percebemos que somente no século XX, no final da década de 1950 e início de 1960, é que a educação especial vai ser incluída na política educacional brasileira, embora ainda predominassem muitas práticas segregativas. Foi instituída nesse período a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro que tinha por “finalidade

promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”, e foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Mazotta, 2005, p.49-50).

Pode-se observar historicamente no Brasil a busca de organização de instituições especializadas gerenciadas pelos próprios pais. Como também uma das principais tendências da política em educação especial foi a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas (Mazotta, 2005). Percebe-se que, inicialmente, essas instituições estavam vinculadas à religião e a instituições privadas de caráter filantrópico assistencial, caracterizando dessa forma a educação especial como uma questão de caridade e não como um direito do cidadão. Esse panorama evidencia que, em virtude da ausência do poder público na efetivação de ações em prol da inclusão das pessoas com deficiência, as primeiras iniciativas partiram da Igreja e da sociedade civil.

Percebemos que existe uma pluralidade de termos referentes à educação especial que aparecem na sua conceitualização, em função da evolução no tempo e em cada contexto geográfico. Exemplo: Pedagogia corretiva (Itália); Pedagogia Terapêutica (Espanha e países com influência Germânicas); Pedagogia corretiva e curativa (França); Ortopedagogia (Alemanha); Educação Especial (EUA); Pedagogia das crianças excepcionais (Canadá). A Conferência Internacional da UNESCO (1951) adota o termo Ensino Especial. No entanto, na década de 1970 surge um novo termo, Educação Especial, que até os dias atuais irá prevalecer sobre os demais (Carreres, 2012).

Constatamos que a ausência de atendimento de qualidade às pessoas com deficiência reflete a marginalização e a descrença da população em relação às possibilidades de mudanças dessas pessoas, reflete também um consenso social pessimista, baseado na ideia de que a condição da deficiência é algo imutável, o que acaba contribuindo para a omissão da sociedade em relação à organização de serviços que atendam às especificidades dessa população (Souza, 2013).

Compreendemos que a educação especial deve ser entendida como um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. Visa à estimulação essencial, ou seja, treinamentos e estímulos adequados desde os primeiros dias de vida das crianças já identificadas como pessoa com deficiência, para lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível (Mazotta, 2005).

Diante do exposto, destacamos que a educação especial emergiu não por razões humanitárias, mas com base no controle, pois buscava-se garantir que as pessoas com deficiência, vistas como indivíduos com influências “subversivas”, fossem contidas, normatizadas, pois eram indesejadas na sala de aula do ensino regular. Portanto, não havia uma preocupação com as pessoas com deficiência, mas sim uma preocupação em manter uma ordem social.

No entanto, com o surgimento dos centros de reabilitação, que ofertam atendimento médico e educacional, e as classes especiais, onde as pessoas com deficiência recebiam assistência especializada de forma separada; os discursos das práticas pedagógicas passam a ser fundamentados na proposta da normalização, isto é, na adaptação das pessoas com deficiência, habilitando-as ou reabilitando-as a um convívio social (Bezerra & Souza, 2012). Dessa forma, passa a germinar a proposta da integração onde as pessoas com deficiência eram integradas aos diversos espaços da sociedade, desde que, se adaptassem a estes espaços. Assim, como veremos adiante, esse movimento acaba sendo apenas um esforço unilateral, onde as pessoas com deficiência precisam se adaptar ao ambiente, não ocorrendo o inverso.

1.2 Da normalização à integração

Embora os conceitos como exclusão e inclusão estejam cada vez mais presentes nas pesquisas, nos documentos oficiais, na fala de gestores e nos diversos contextos, esses conceitos esbarram com inúmeras desigualdades (sociais, étnicas, raciais e de gênero) presentes na sociedade brasileira, que, historicamente, acumulam um quadro de exclusões e contradições marcado por políticas públicas frágeis e inconsistentes (Moreira et al., 2011).

Até meados do século XX, uma parcela da população esteve à margem da sociedade, dentre eles, negros, pobres, pessoas com transtornos mentais, pessoas com deficiências, entre outros. Esses indivíduos eram segregados, marginalizados e excluídos da sociedade, não tendo os seus direitos garantidos enquanto cidadãos. Entretanto, a insignificância desses indivíduos, que foram marcados pela exclusão, passa a ganhar certa importância e vira alvo das instituições, a exemplo da escola, visto que, a exclusão e os excluídos passam a representar uma ameaça à acomodação social e à cidadania (Cavallari, 2010). Dessa forma, esses indivíduos excluídos, passam a ser inseridos em instituições especiais que buscam “educá-los”, ou melhor, discipliná-los e assim manter a ordem

social, como podemos observar na seção anterior, que abordou a questão da educação especial institucionalizadora. Cabe ressaltar que a marginalização das pessoas com deficiência, marcada pela falta de atendimentos de qualidade na sociedade, foi decorrente do descrédito da própria população na possibilidade de mudança da pessoa com deficiência (Mazotta, 2005).

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente a partir dos anos 60, a educação especial segregadora, proposta nessas instituições, começa a ser questionada, e a população começa a exigir os direitos das pessoas serem contempladas na sociedade e na escola. Com o projeto tanto social quanto educativo da integração, começam-se a valorizar as diferenças entre as pessoas e se pretende mudar ou eliminar as percepções e valores que as pessoas possuem em relação à origem dos desvios da norma, centrando apenas na pessoa e não fora dela. A partir dessa situação, começa a formar a origem da normalização educativa, que tem a intenção de dar soluções a situação de segregação que até o momento estava submetida às pessoas com algum tipo de déficit (Carreres, 2012).

Sabemos que o princípio da normalização teve origem na Dinamarca e Suécia. Estes países realizam duras críticas referentes às situações de marginalização e segregação que sofriam as pessoas com deficiência, a favor de uma corrente normalizadora. Esse princípio foi formulado pelo dinamarquês, Bank Mikkelsen, em 1959, que define o princípio da normalização como a possibilidade da pessoa com deficiência intelectual desenvolver um tipo de vida tão normal como seja possível. A aplicação deste princípio pretende por um lado, a aceitação na vida normal da sociedade de pessoas com deficiência e, por outro, oferecer a estas pessoas as mesmas condições de vida que o resto das pessoas sem deficiência (Carreres, 2012).

Sendo assim, a normalização como princípio busca reorientar as atuações sociais com a finalidade de aceitar e adaptar as condições de vida de todas as pessoas com deficiências a situações de igualdade em todos os âmbitos da sociedade, oferecendo a cada uma dessas pessoas o que precisam, de acordo com suas necessidades; tornar acessíveis, às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade (Carreres, 2012; Sassaki, 1999).

Ressaltamos que o termo normalização não é sinônimo de normalidade. Normalidade é de natureza subjetiva, já que depende da época, da cultura, do status social, etc., enquanto a normalização é um processo de aceitação do outro, independentemente

de suas características pessoais, por parte do contexto (social, cultural e escolar) e oferece os meios necessários para que todas as pessoas possam desenvolver, ao máximo, suas potencialidades. Portanto, a normalização é a aceitação das pessoas com os mesmos direitos, responsabilidades e oportunidades que os demais. E compreendemos que apenas a colocação física das pessoas com deficiência na comunidade não garante a integração, nem a normalização, além disso, entendemos que normalização não significa educar-se em instituições especiais e serviços segregados, mas, no mesmo ambiente educativo de todos (Carreres, 2012).

A normalização tanto na sua origem quanto na sua evolução, tem sido um movimento ideológico-social que pretende transformar a situação e o papel social das pessoas com deficiência e das pessoas sem deficiência dentro de uma sociedade que tem que aprender a conviver com todos, com respeito e compreensão. E, como princípio de ação, a normalização centra sua atenção na mudança das relações distorcidas que temos com as pessoas com deficiência, desde o plano social, eliminando preconceitos e atitudes para possibilitar novos valores e relações no âmbito educativo e laboral (Carreres, 2012).

Nesse momento da “Era da Normalização”, alguns marcos jurídicos fortalecem este movimento, a exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos, e conjuga o valor de liberdade ao valor de igualdade. Portanto, reconhece que:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”
(Art. 1º.), sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo,
de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou
social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Dessa forma, o respeito à diversidade, preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direito e norteia políticas afirmativas de respeito à diversidade voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. Assim, a inclusão passa a ser uma preocupação e discussão não só dos grupos de governantes, mas de toda a sociedade que procura melhorar a convivência entre as pessoas.

Portanto, a normalização surge como o princípio operativo da prática da integração escolar, é o propulsor das ações que possibilitará as pessoas com deficiências

realizar ações com o resto das pessoas (Sassaki, 1999). Percebemos que a normalização e integração, enquanto princípios, mantêm uma estreita relação, isto é, não tem normalização educativa se as pessoas não se relacionam entre si e convivem, se não estão se sentindo integradas. A integração é o meio de canalização que permite a qualquer pessoa normalizar suas experiências na comunidade em que pertence.

Segundo Jiménez e Vilà (1999) a integração social objetiva uma mudança de valores sociais que levam a uma valorização positiva da heterogeneidade e da diversidade das pessoas que compõem uma comunidade. Não se trata apenas de oferecer a todos as mesmas oportunidades, sem levar em conta que compartilhar espaços e experiências beneficia toda a comunidade. Além disso, considera também que a integração social implica que a própria sociedade se questione como enfrentar, regular e articular uma série de situações que até agora eram inquestionáveis, a exemplo: as relações entre seus cidadãos, independentemente de suas peculiaridades culturais, educativas, laborais e comunitárias.

Destacamos que a integração social é um direito que assiste a qualquer cidadão como pessoa a participar da sociedade a que pertence. A cultura da integração parte de um valor social inequívoco, isto é, o direito a ser diferente, visto que entendemos que não se trata apenas de integrar no ambiente social a pessoa com deficiência, mas de que esta participe ativamente da vida social. É preciso transformar as estruturas da sociedade para que assim possamos dar respostas às necessidades dessas pessoas e proporcionar um acolhimento mútuo entre integradores e integrados (Carreres, 2012).

A integração não intervém apenas no ambiente físico, mas também no instrutivo-organizativo e sociofamiliar. A integração não deve ser compreendida apenas como a inserção física do indivíduo a um grupo, mas também a sua aceitação de acordo com os valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito aos direitos e deveres estabelecidos socialmente (Mazotta, 2005). Entendemos que a aula comum é o ambiente físico adequado para educar qualquer aluno e o instrumento de eliminação dos rótulos. É neste ambiente educacional que a integração começa sendo um processo complexo que requer coordenação entre todos os integradores, devendo a escola empreender novos desafios, empregar novas formas de relações, organizações e gestão.

A maioria dos países realizam dois tipos de abordagem em relação à integração. Os que consideram a integração escolar como primeiro passo para a integração social (esta perspectiva de debate se dá no âmbito educativo e em muitas ocasiões não transcende o plano social). E os que entendem que a integração escolar é a consequência

de uma política de integração social estabelecida em nível geral (a partir dessa perspectiva se pode dar um maior equilíbrio entre as duas áreas, já que a integração escolar poderia ser uma estratégia a mais da integração social) (Carreres, 2012).

No entanto, apesar do conceito de integração ser formulado numa perspectiva inclusiva, alguns estudiosos consideram que na prática das ações educativas ele está preso às concepções do modelo médico da deficiência, centrada na função de educar, habilitar e reabilitar o indivíduo com deficiência para inseri-lo no meio social. Essa proposta visa apenas à capacidade de adaptação do indivíduo às opções que o sistema social lhe proporciona, fortalecendo, dessa forma, os preconceitos e os estigmas em relação as pessoas com deficiência. (Bezerra & Souza, 2012)

Percebemos que em muitos discursos os termos “integração” e “inclusão” têm sido utilizados como sinônimos. Esta forma de pensar, embora justificada historicamente, tem sido questionada nos últimos anos, visto que, a ênfase está sendo dada cada vez mais ao sujeito com deficiência e não em relação à participação de todos os alunos (Giné, 2013).

A literatura traz que a integração se vale das práticas de normalização, de classes especiais e escolas especiais. Esse processo pouco exige da sociedade em termos de modificações de atitudes, de espaços, de objetos e práticas sociais, dessa forma, a sociedade aceita receber as pessoas com deficiência desde que estas se adaptem à realidade, sendo um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados – família, instituições especializadas e algumas pessoas que abraçam a causa da inserção social (Sassaki, 2005).

Compreendemos que tanto a integração, quanto a inclusão são formas de inserção social, no entanto, enquanto a primeira vê a deficiência como um problema pessoal dos indivíduos e mantém as estruturas institucionais cristalizadas, a segunda considera as necessidades educacionais dos indivíduos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. Portanto, na integração a inserção social acaba ocorrendo de forma mais lenta e sujeita a retrocessos, enquanto na inclusão as medidas são mais afirmativas e buscam adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam alguma deficiência (Lima, 2006).

Diante do exposto, observamos que todo esse processo que perpassa pela educação especial, normalização, integração foi marcado por uma educação segregadora, focada no déficit e que atribui à pessoa com deficiência o motivo da sua exclusão. Com o despontar da proposta da educação inclusiva, como veremos adiante, busca-se romper

com esses paradigmas, no entanto, nos questionamos: Será que realmente suprirá essas lacunas? Será que promoverá verdadeiramente a inclusão, em especial do estudante surdo, que faz parte do nosso estudo? Ou será mais uma nova roupagem de antigas concepções?

1.3 Dialogando sobre a inclusão social

A proposta da inclusão social vem para adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que acolha a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens, respeitando a diversidade humana. Nos diversos espaços da sociedade, será assegurado o direito de acesso e participação a todos os sujeitos, seja ele, negro, branco, indígena, quilombola, de baixa renda, analfabeto, com deficiência, surdo, dentre outros. Dessa forma, a proposta da inclusão alcança todas as pessoas sejam elas pessoas com deficiência ou não, buscando atender ao princípio da democratização das sociedades, proporcionando igualdade de direitos e a não discriminação das pessoas. Assim, a inclusão parte do princípio de que é na diversidade humana que se reconhecem as potencialidades individuais (Bezerra & Souza, 2012; Sassaki, 2005).

“Falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais”. Sendo assim, como a lógica de funcionamento da sociedade está pautada na exclusão, a inclusão terá uma função compensatória e de ressignificação da diferença. Para tanto, é necessário um movimento de “des-adjetivar” o substantivo diferença, de conotações pejorativas aliadas à ideia de deficiência, visto que, o valor atribuído à diferença está de acordo com uma leitura social, histórica e política (Machado, Almeida & Saraiva, 2009, p. 21).

Compreendemos, dessa forma, que a proposta da inclusão social vem para atenuar os males causados pela exclusão daqueles indivíduos marginalizados ao longo do tempo e implica na participação ativa desses no grupo social, com base no respeito à diversidade individual e à pluralidade cultural. Dessa forma, favorecerá a igualdade social entre todos os indivíduos garantindo seus direitos e acesso aos diversos espaços sociais, dentre eles, a educação, a cultura e o lazer, que são espaços estruturados com fundamental poder de mediação para a inclusão social de todo e qualquer sujeito (Mazotta & D’Antino, 2011)

Devemos frisar que a inclusão não é um novo enfoque, mas sim a reorientação de uma direção já empreendida, isto é, uma reorientação que busca corrigir as falhas do

processo de integração escolar (Escribano & Martínez, 2013). Outros teóricos defendem a ideia de que há uma relação de interdependência entre o processo de integração e inclusão. Que a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular requer apoios necessários e sua integração no grupo, para que estes indivíduos não venham a ser excluídos. Portanto, acreditam que as classes especiais, existentes no processo de integração, precisam ser ressignificadas e não abolidas, ofertando apoio contínuo e permanente aos que dela necessitam (Carvalho, 2014).

Existem dois pilares básicos que vão configurar a filosofia da inclusão. Um entende a inclusão como exercício e reposta a um direito universal de uma educação que garanta uma igualdade para todos sem nenhum motivo de exclusão. O outro, entende a inclusão como um reconhecimento e posicionamento em relação a diversidade como valor educativo que enriquece e melhora a qualidade da educação. Dessa forma a inclusão vai surgir com um objetivo determinado, isto é, eliminar as diversas formas de opressão que existem na sociedade para conseguir que os sistemas sociais assumam os princípios da não discriminação, da igualdade e participação (Carreres, 2012).

Apesar do presente estudo focar na discussão do processo de inclusão educacional, vale ressaltar que a inclusão não pertence apenas a este âmbito, mas também ao âmbito trabalhista, social, familiar, pessoal, entre outros. Além disso, devemos ressaltar que a inclusão tem como princípio básico uma nova ética, com novos valores baseados na igualdade de oportunidade para todos, tendo como alicerce do movimento inclusivo os fundamentos dos direitos humanos (Escribano & Martínez, 2013).

Foi a partir da Conferência Mundial sobre Educação para todos: satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que a inclusão começou a se fortalecer. A preocupação central nesse momento era a exclusão de milhões de crianças da educação, em todos os países mais pobres. Contudo, a própria conferência concordou que as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência deveriam ser contempladas também como parte integral do sistema educativo. O passo seguinte nesse âmbito se deu através da publicação das Regras Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Incapacidades, que obriga os Estados Membros a garantir que a educação das pessoas com deficiências seja realizada em contextos integrados e que seja parte do sistema educativo (Gené, 2013).

A partir desse preceito e de acordo com a Conferência de Jomtién, surge a iniciativa promovida pela UNESCO em parceria com o MEC da Espanha de promover a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade,

realizada em Salamanca (1994) e que gerou a Declaração da Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Esta Declaração foi o primeiro documento internacional que abordou extensamente o conceito de inclusão nos sistemas educacionais, firmando um compromisso com uma educação para Todos e reconhecendo a necessidade e urgência de incluir a educação de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Essa ação influencia os demais países e dá início a um movimento em prol da inclusão.

A Declaração da Salamanca influenciou fortemente os debates do Fórum Educativo Mundial realizado em Dakar, em 2000; marcando assim a diferença entre o debate tradicional sobre a integração e a visão sobre a inclusão, que se inicia nos anos 1990, na qual se entende que as dificuldades e as barreiras na educação que alguns alunos experimentam procede principalmente das culturas, dos sistemas e dos ambientes (Gené, 2013).

Portanto, a década de 1990 é marcada pela eclosão de movimentos pela igualdade de oportunidades e de educação para todos. Consolidam-se, assim, as práticas inclusivas que visam modificar a sociedade para que possa ser capaz de acolher todas as pessoas, atendendo-as de acordo com suas necessidades (Bezerra & Souza, 2012).

Como um novo paradigma social e educacional, a inclusão defende uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, sendo construída num outro contexto cultural, político e ideológico (Marques & Oliveira, 2003). Sabemos que, no Brasil, as políticas de inclusão social vão buscar reduzir a pobreza e a desigualdade social, sendo um movimento de enfrentamento das diversas formas de exclusão para promoção da igualdade.

Focando nossa reflexão no objeto de estudo dessa pesquisa, observamos que no âmbito educacional não existe uma única perspectiva sobre a inclusão. Uma análise recente das investigações internacionais traz seis maneiras de conceituar a inclusão hoje em dia, que não são visões excludentes, mas sim, definições que em parte coincidem, são elas (Giné, 2013):

a) Inclusão relacionada à incapacidade e as “necessidades educativas especiais”;

- b) A inclusão como resposta aos problemas de conduta. Compreendemos que numa visão mais global da educação inclusiva, os problemas de conduta fazem parte de um conjunto de situações educativas que deve enfrentar uma escola inclusiva;
- c) A inclusão como resposta aos grupos com maior risco de exclusão (isto é, aqueles que por causas sociais – pobreza, imigração ou desenraizamento social como sazonal ou cigano – podem ter comprometidos seu acesso à educação formal);
- d) A inclusão como a promoção de uma escola para todos, uma escola comum, não seletiva, conhecida também como escola compreensiva, capaz de acolher e responder a diversidade de necessidade dos alunos.
- e) A inclusão como “Educação para todos” (a partir da Conferência internacional em Jomtién, em 1990 e, em Dakar, em 2000, quando surge uma oportunidade de repensar a função da escola e da educação em muitos países). É uma concepção ampla de inclusão que visa acolher a todo alunado, independentemente de suas características ou condições pessoais de gênero, etnia, religião ou habilidade.
- f) A inclusão como um princípio para entender a educação e a sociedade, em que a ênfase deve ser mais sobre a forma como a inclusão pode ser promovida nas escolas do que como podemos entender e definir a inclusão.

Sabemos que o processo de inclusão ocorre na vida social nos espaços instituídos ou estruturados, seja na família, na escola, no parque, na empresa ou em qualquer outra forma de organização social. Esses espaços estão impregnados pelas dimensões ideológica e comportamental da cultura, e as crenças marcadas secularmente por desqualificação das pessoas com deficiência e a sua conseqüente desvalorização como sujeitos sociais, demandam hoje a efetivação de atitudes e ações que promovam a superação de tais crenças construindo, por todos os meios, condições de equidade nas várias instâncias da vida social (Mazotta & D’Antino, 2011).

Quando pensamos nas práticas de inclusão da pessoa com deficiência, por estar pautada nos Direitos Humanos, precisamos primar por uma concepção que às conceba como um direito e não como uma caridade. Não devemos focar apenas na deficiência, mas sim, estimular a expressão de seu potencial. Portanto, antes de realizarmos ações para as pessoas com deficiência, devemos fazer as ações com elas, isto é, empoderá-las, proporcionando maiores condições para que lutem pela inclusão e sejam protagonistas desse processo (Nurenberg, 2009).

Dessa forma concebemos a inclusão como um direito inerente e fundamental dos seres humanos, sendo um movimento de política social, de luta contra a exclusão sofrida por certos grupos humanos seja pela deficiência, pela pobreza, por pertencer a um grupo social minoritário, a exemplo dos surdos. Para a efetivação da inclusão é fundamental que ocorra uma mudança global da cultura, das práticas das instituições e do contexto social em que estão inseridas, o que exige, sem dúvida, o desenvolvimento de um conjunto de ações e estratégias que promovam no sistema escolar mudanças nas crenças, valores e atitudes e que busquem apoiar as qualidades e necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que estes se sintam acolhidos e seguros para alcançar o sucesso (Torrijo, 2008).

Pesquisa empírica que abordou práticas e representações de professores, alunos e pais sobre a educação de pessoas com deficiência, realizada em instituições, com vivências segregativas e/ou inclusivas, de uma cidade do Nordeste do Brasil, identificou que nas práticas institucionais existe uma resistência dos agentes educativos ao processo de inclusão e que há uma persistência da segregação, tradicionalmente arraigada na cultura da educação especial. Constatou também que, independentemente do tipo de proposta educacional, segregativas e/ou inclusivas, o preconceito está presente nas instituições (Bezerra & Souza, 2012). Outro fato interessante encontrado em estudos é que, na análise de dissertações e teses que versam sobre o processo de inclusão, pode-se perceber que num mesmo texto, o sujeito se posiciona ora integracionista ora inclusivista e ainda, algumas vezes, se posicionando entre os que pressupõem a segregação da pessoa com deficiência (Marques & Oliveira, 2003).

Cavallari (2010) ao analisar, em seu estudo, os discursos proferidos por agentes educacionais durante palestras realizadas em um congresso sobre “inclusão e diversidade”, identificou que a resistência em acolher as diferenças está no fato de que tudo o que nos parece estranho ou não familiar expõe o não saber ou o não controle, desestabilizando o lugar de sujeito-suposto-saber que é constitutivo da identidade de agentes educacionais. Portanto, essa busca de tornar o estranho em familiar, o diferente em normal inviabiliza uma prática inclusiva significativa que contemple a singularidade de cada sujeito.

Por fim, entendemos que a inclusão deve ser uma força impulsionadora para uma ampla reforma de todo os sistemas educativos e tem como meta a melhoria escolar. Dessa forma não podemos mais permitir a naturalização do processo de exclusão bastante presente em nossos meios ao longo do tempo e que ainda perdura nos dias atuais, visto que,

a naturalização da exclusão é desastrosa e infértil, já que não promove transformações sociais. No próximo tópico, iremos discorrer sobre o processo de educação inclusiva mostrando as perspectivas e desafios na sua implementação e, abordaremos também a importância da rede social no decorrer da trajetória escolar para a promoção da inclusão.

1.4 Educação inclusiva: perspectivas e desafios

Antes de iniciarmos uma reflexão sobre o que vem a ser a educação inclusiva, chamamos a atenção para o fato da educação especial tradicional, tipicamente realizada por professores especializados e que isola as crianças que apresentam alguma deficiência em classes especiais ou escolas especiais, tem falhado em alguns aspectos. A exemplo do fato de alguns alunos que experimentaram a educação especial segregada não serem devidamente preparados para o cumprimento de vida em suas comunidades quando concluírem sua formação (Porter & Richler, 2011).

É importante deixar claro também a diferença entre educação especial e educação inclusiva, pois em muitos discursos esses conceitos aparecem como propostas semelhantes, no entanto, são perspectivas teóricas diferentes. Enquanto a educação especial está voltada especificamente para atender às pessoas com deficiência por meio das classes e escolas especiais; a educação inclusiva, por outro lado, segue a perspectiva da inclusão social e visa promover uma educação de qualidade para todos os indivíduos, respeitando as diferenças, buscando a equidade e igualdade social.

Acreditamos que quando os princípios da educação inclusiva são implementados de forma eficaz, as escolas regulares se transformam em unidades inclusivas e as escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, profissionais. Além disso, é primordial que os sistemas escolares inclusivos estejam adequados às seis dimensões de acessibilidade – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sassaki, 2005).

O movimento da educação inclusiva tem o intuito de mudar a direção de uma série de questões que estão presentes na Educação especial e na própria educação regular, e que também não foram superados pelo processo de integração. Dessa forma, esse movimento surge para avançar nas contradições e lacunas existentes no desenvolvimento prático da integração escolar, como podemos observar no Quadro 1 (Carreres, 2012):

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Compreendida como a mera localização física do alunado integrado, e como consequência, a reduzida participação na vida da escola para o aluno com necessidades educativas especiais	Plena inclusão do alunado com necessidades educativas especiais na vida acadêmica e social dos centros escolares, possibilitando a plena participação educativa não conseguida na integração escolar
A prevalência da dualidade existente no sistema escolar: um sistema especial para as crianças com necessidades educativas especiais e um sistema regular para os demais	Um único sistema educativo comum que dê resposta a todas e cada uma das necessidades do alunado das escolas regulares
Existência de práticas educativas que perpetuam a exclusão e a segregação das crianças com necessidades educativas especiais	Prima pela inclusão de todos os alunos e por uma educação de qualidade para todos
A crença existente e aceita de que a origem das dificuldades está no próprio déficit e dessa forma a intervenção se centra unicamente no próprio aluno e este aluno tem que se adaptar a escola	Busca um planeamento curricular que dê resposta às dificuldades do aluno, levando em consideração o caráter interativo das dificuldades, e dessa forma, defende que a escola deve se adaptar a diversidade de dificuldades dos alunos

Quadro 1. Diferenciação entre o processo de integração e inclusão

Nota. Fonte: Recuperado de “*Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*” de A. L. Carreres, 2012, p. 167

Dessa forma, compreendemos que na integração o foco de atenção não é no grupo específico de alunos integrados, mas sim, na adaptação destes à escola. Sendo um processo que está voltado para os alunos com deficiências e se preocupa com o acesso dos alunos das escolas especiais para as escolas regulares, surgindo como proposta de mudança da educação especial. Em contrapartida, na inclusão, o foco de atenção é na escola com o objetivo de criar comunidades escolares igualitárias. Aqui se põe em ênfase a transformação da escola para acolher a todos os alunos que integram a comunidade escolar. Com a inclusão se inicia a reconceitualização da visão das diferenças individuais e, dessa forma, devemos deixar de lado termos como, normalidade, normalização, para falar em diversidade, em respostas educativas de qualidade e em igualdade de oportunidades (Carreres, 2012).

A partir da década de 1990, o panorama dos sistemas educacionais vai modificando, sobressaindo a ideia de inclusão social e conseqüentemente de educação inclusiva. No contexto americano, aconteceu o movimento REI (Iniciativa do Ensino Regular) que questionava a educação especial integradora por considerá-la totalmente compensatória e reabilitadora. Como esse movimento, torna-se realidade a defesa de um

único sistema educativo para todos, sob a suposição de que todos os alunos devem estar escolarizados em aulas regulares das escolas, dessa forma, torna-se necessário uma reestruturação profunda na função da escola e da própria educação especial. Vale frisar que, alguns organismos internacionais têm contribuído para o avanço de uma civilização mais integradora, assim como, para as reformas educativas inclusivas, a exemplo das Nações Unidas, UNICEF, UNESCO. O papel desses organismos tem possibilitado a disseminação de uma série de conhecimentos por todo o mundo, no que se refere à necessidade de tornar acessível a educação a todas as crianças em idade escolar (Carreres, 2012).

No cenário brasileiro, também observamos que alguns preceitos legais vão surgindo e fortalecendo a proposta da educação inclusiva, dentre eles, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que deixa bem claro que uma das bases dos seus fundamentos é a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Além disso, preconiza que a educação é um direito de todos, e assegura que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), no que se refere à educação inclusiva de pessoas com deficiência, conceitua a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (p. 21). Nesse ponto, Carvalho (2014) faz uma crítica à LDB, pois acredita que a utilização do termo “modalidade” faz supor, equivocadamente, uma duplicidade – educação especial e educação regular – geradora de sistemas de atendimento escolar fragmentados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 1) afirma que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Em consonância, visualizamos que o Decreto nº 7611 (2011, p. 1) em seu Art. 2º diz que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. E que a oferta da educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão veio consolidar as leis existentes e avançar nos princípios da cidadania. Em seu Art. 27, afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Diversos outros documentos legais vão dar suporte e amparar os preceitos da educação inclusiva, mas não iremos nos deter aqui na análise destes. Apenas queremos chamar a atenção para o fato de que, tanto no cenário nacional quanto internacional, ocorreram diversas transformações legais no que se refere à educação inclusiva, o que resultou na criação de políticas públicas que visam à inclusão na escola e que estão amparadas nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, observamos que essa inclusão não foi acompanhada de transformações capazes de alterar as formas de organização e funcionamento o que poderá contribuir para preservar a situação de exclusão (Moreira et al., 2011).

No Brasil presenciamos, em algumas situações, a ineficácia da política de inclusão em atender a singularidade de cada pessoa, e o que vem promovendo é a mera socialização na escola regular, favorecendo apenas aqueles que são beneficiados pela convivência com o diferente. O paradigma da inclusão busca “fechar as escolas dos diferentes para criar a escola das diferenças”, almejando que todos sejam semelhantes nas suas demandas, e assim, escondendo e não considerando os diferentes (Sá, 2011, p.17). No caso específico dos surdos, observamos, corriqueiramente, que o direito de ser atendido em suas demandas linguística, culturais, arquitetônicas, entre outras, não estão sendo considerados de forma satisfatória.

Vivemos um enorme desafio de garantir, na prática, que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas. Apesar do aparato legal, os textos teóricos e os discursos que proferimos em torno da educação inclusiva, o que garante a efetivação desta são as ações. E essas ações não dependem apenas das políticas educacionais, mas sim, da articulação dessa com as demais políticas públicas, em especial, no campo da saúde, trabalho, assistência social (Carvalho, 2014). Sabemos que não há mais espaço para gerir a exclusão, sem respeitar a diversidade, visto que, é um modelo já saturado e perigoso para

a própria sociedade. Dessa forma, é necessário incluir para conhecer, controlar, regularizar, e é dessa maneira que são pensadas a maioria das políticas de inclusão que objetivam incluir para excluir as diferenças (Osório, 2010).

Entendemos que a legalização da garantia do direito educacional por si só não garante práticas inclusivas na educação, como também, a simples presença de alunos com deficiência nas instituições de ensino não garante a concretização da educação inclusiva. Pois, além de oferecer oportunidades e espaços que propiciem o contato, a sociabilidade, a integração e a convivência do aluno, a instituição deve oferecer, também, condições para que este educando tenha acesso aos conhecimentos destinados a todos os demais, possibilitando reestruturações arquitetônicas e curriculares. Portanto, devemos estar conscientes que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, e vai muito além, sendo um processo que cria um todo, que reúne os alunos em geral (independente da sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e faz com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem (Silvia, 2014). Dessa forma, evitaremos que a escola que se diz inclusiva, acabe construindo muros que segreguem a diferença e excluam ainda mais a diversidade.

Devemos estar atentos também para a política de inclusão não acabar praticando uma “inclusão selvagem”, isto é, impondo a matrícula e permanência de todos os alunos na escola regular, desconsiderando as necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar, pois, dessa forma, a política de inclusão estará forjando a garantia de igualdade das condições para a escolarização (Mazotta & D’Antino, 2011).

Estudos mostram que a educação inclusiva se apresenta para a comunidade com um caráter impositivo, não sendo um procedimento natural, e requer legislações e propostas pedagógicas para a sua execução (Cavallari, 2010). Mostram também, que as mudanças internas não ocorrem por imposição legal e não se modificam de uma hora para outra, sendo assim, um processo longo que requer análise dos elementos ideológicos e comportamentais da cultura de uma sociedade (Mazotta & D’Antino, 2011; Moreira et al., 2011).

Existem grandes desafios e barreiras visíveis e invisíveis que influenciam ou impedem que a inclusão plena e autêntica ocorra dentro dos sistemas educacionais e da sociedade. Para a efetivação da educação inclusiva é fundamental um trabalho compartilhado complexo, intrincado e multifacetado que envolve a criação de ambientes e sistemas que são adaptáveis, flexíveis e acessíveis para todos os alunos; além disso,

requer o envolvimento de educadores profundamente qualificados, experientes e influentes. É necessário promover uma consciência inclusiva compartilhada e compromissada dentro de todas as escolas e sistemas de ensino, e que seja reconhecida por todos os alunos, educadores, funcionários da escola e membros da comunidade. Dessa forma a inclusão é uma meta desafiadora que requer um investimento significativo em todos os níveis: político, sistema de educação, ensino e sala de aula. (Porter & Smith, 2011).

As escolas inclusivas, as aulas inclusivas supõem uma reforma e uma transformação nas escolas e nas aulas, e por consequência, no conjunto dos sistemas educativos. É um processo sem fim, visto que sempre será possível melhorar a cultura, as políticas e as práticas das escolas em uma direção mais inclusiva (Onrubia, 2013).

Nesse processo de inclusão educacional, compreendemos que as instituições de ensino têm uma função importante na formação, na cidadania e emancipação dos sujeitos, devendo assim, cumprir seu grande papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. “As instituições escolares são microcosmos da sociedade que refletem valores, ideais culturais positivos ou negativos. Seu desafio é o de preparar alunos para viver no meio diversificado em que, apesar das diferenças, as pessoas possam ser respeitadas com seu potencial” (Bezerra & Souza, 2012, p. 56). No entanto, verificamos que estas instituições se encontram engessadas num modelo de ensino ultrapassado que precisa ser redefinido para contemplar as necessidades e particularidades de todos os indivíduos. Além disso, chamamos atenção para o fato da instituição escolar ser utilizada, muitas vezes, como um meio tecnológico eficiente de domínio e controle. Sendo um espaço de competência e atribuição social de seleção, comprometido com a uniformidade do desempenho do aluno e a reprodução dos preconceitos sociais (Osório, 2010).

Entendemos que incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas sim valorizar as diferenças. A escola deve abrigar as diferenças na diversidade, respeitando a pluralidade daqueles que sempre foram vitimados por um sistema de ensino pautado na educação de poucos, dotados de privilégios econômicos, sociais, culturais, etc (Costa, 2010). O objetivo da educação inclusiva é conseguir uma educação de qualidade para todos em conformidade com a diversidade existente entre os alunos. Incluir é considerar a diversidade não só como fator inerente à pessoa, mas também como fator enriquecedor e positivo tanto no plano acadêmico como no pessoal. É buscar a eliminação de qualquer barreira social e educativa de caráter exclusivista que impeça o exercício de

uma educação de qualidade para todos. Sendo um dos desafios, avançar no conhecimento de novas forma de entender a educação e propostas para o seu desenvolvimento, desafio que pode encontrar sua resposta na educação inclusiva (Carreres, 2012).

Observamos que existe um crescente consenso internacional em torno da inclusão que defende que alguns aspectos são primordiais para que a inclusão aconteça, são eles (Giné, 2013):

- O pressuposto que determinados valores devem presidir as ações, dentre eles: reconhecimento de direitos, respeito pelas diferenças, valorização de cada um dos alunos, participação, equidade, metas valoradas, etc;
- O processo de aumentar a participação do alunado no currículo, na cultura e na comunidade e evitar qualquer forma de exclusão nas escolas;
- Transformar as culturas, os regulamentos e a prática das escolas de maneira que atendam à diversidade de necessidades dos alunos de sua localidade;
- A presença, a participação e o sucesso de todo alunado exposto a qualquer risco de exclusão, e não somente aqueles com incapacidade e com necessidades especiais.

Um passo importante para a criação de escolas inclusivas de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e do fornecimento de uma educação de qualidade para todos. E que esta filosofia sirva de substrato para a elaboração do plano estratégico. A inclusão é para todos, se centra na presença, na participação, não só do alunado, mas também dos professores e pais. É um processo que nunca se acaba, visto que, uma escola inclusiva é aquela que está em movimento, buscando aperfeiçoar a cada dia e alcançar novas metas (Giné, 2013)

A educação inclusiva demanda uma nova cultura escolar que valorize e construa a noção de diversidade, uma diversidade que abarque qualquer aluno que por qualquer situação individual, social, econômica, familiar, cultural, dentre outras, não pode receber uma educação de acordo com suas necessidades. Dessa forma, o enfoque inclusivo assume uma visão mais ampla de diversidade, que não foca apenas nas pessoas com incapacidades, mas em qualquer aluno em situação de diversidade étnica, religiosa, cultural, de gênero, por diferentes capacidades, por diferentes estilos cognitivos, por interesses distintos e por motivações diversas. Assim, entendemos que a educação

inclusiva é uma questão de direitos humanos, sendo guiada pelos princípios de igualdade e equidade, e se opõe a qualquer situação de discriminação e segregação do aluno em virtude de uma incapacidade, de dificuldades de aprendizagem, de culturas diferentes e de gênero (Carreres, 2012).

Precisamos pensar na proposta de inclusão não como um programa à parte do sistema escolar, mas como a proposta do sistema escolar em si. No passado, a responsabilidade de educar os alunos com deficiência ficava a cargo de departamentos de educação especial que elaboravam seus próprios programas. Hoje, a educação inclusiva exige que haja uma unificação, isto é, um sistema responsável por educar todos os alunos, dessa forma, todas as decisões sobre currículo, avaliação, formação de professores em serviço, alocação de recursos e de financiamento devem ser tomadas em um contexto que apoia a inclusão, exigindo assim, uma grande transformação dos sistemas existentes (Porter & Richler, 2011). Não adianta pensar na inclusão como sendo uma parte do sistema, é necessário, sim, pensar na inclusão como um princípio que está presente em todas as esferas do sistema social e educacional; muitas escolas estão longe de serem inclusivas, pois acabam desenvolvendo apenas projetos de inclusão pontuais.

A partir de um estudo de caso realizado em 15 países europeus (2003), pode-se identificar que algumas condições tem um papel central para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula, a exemplo (Gené, 2013):

- A inclusão depende em grande parte das atitudes e crenças dos professores em relação à diversidade;
- Os professores necessitam ter habilidades, conhecimentos, estratégias e materiais de aprendizagem adequados e tempo disponível para responder de forma eficaz à diversidade dentro da sala de aula;
- Os professores necessitam de apoio tanto de dentro da escola (equipe de gestão) como de fora (responsável pela administração e da comunidade, a cooperação entre instituições...)
- Os Governos devem comprometer-se claramente com a inclusão e devem promover as condições adequadas que permitam o uso flexível dos recursos.

Chamamos atenção para o fato da escola, muitas vezes, ter como base um projeto educacional elitista e homogeneizador, estando programada para atender estudantes

idealizados e, dessa forma, produzir situações de exclusão que vem prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes (Mantoan, 2004b). Além disso, observamos que “a escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. Novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam ‘artes de fazer’” (Mantoan, 2004a, p.37). E toda essa mudança requer reformas não só nas instituições, mas em especial nas mentes dos sujeitos que fazem parte dessa instituição.

A educação inclusiva pressupõe a adequação da escola para todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, situação socioeconômica, deficiência, etc. Segundo Mantoan (2004a), o ser humano se constrói no encontro com o outro e nos embates com as diferenças. É na valorização das diferenças que se sustentam os propósitos de inclusão escolar. Compreende também que a inclusão escolar propicia benefícios à educação dos estudantes em geral, pois provoca mudanças na organização pedagógica das escolas e na maneira de ver o papel da instituição escolar na formação das novas gerações. Além disso, pesquisas mostram que as pessoas com deficiência que estudam em escolas inclusivas têm apresentado um desenvolvimento para além das que estudam em classe especial (Bezerra & Souza, 2012).

Os princípios da inclusão consistem na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa, na convivência dentro da diversidade humana e na aprendizagem por meio da cooperação. Dessa forma, um trabalho pedagógico de qualidade requer que o profissional visualize a deficiência como mais uma condição do ser humano estar no mundo, que a aquisição de conhecimentos específicos leve em consideração as implicações decorrentes de cada deficiência, que se especialize no aluno independente da condição de cada um, que as bases pedagógicas para ensinar qualquer aluno sejam as mesmas, o que diferencia é o nosso olhar em relação aos estudantes com deficiência (Silvia, 2014). O objeto de desejo dos estudiosos e ativistas em prol da educação inclusiva é o mesmo, isto é, “uma escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e em suas práticas pedagógicas para garantir a aprendizagem e a participação de qualquer cidadão” (Carvalho, 2014, p. 16).

Ressaltamos que no ambiente escolar, todos os atores envolvidos têm um papel fundamental na consecução da educação inclusiva, visto que, as práticas inclusivas são socialmente construídas, sendo necessário a co-responsabilização de todos os envolvidos nesse processo, não apenas dos professores. Portanto, devemos trabalhar a escola como um todo nesse processo de inclusão, não só a preparação dos docentes, mas dos demais

profissionais atuantes na comunidade escolar (Bezerra & Souza, 2012; Silvia, 2014). Torna-se salutar ampliar as discussões para que não só os estudiosos e especialistas saibam que as pessoas com deficiência têm potencialidade, inteligência, sentimentos, direito à dignidade e direito a vida plena, apesar das limitações que possam apresentar (Mazotta, 2015). Os professores, os pais, os alunos, o pessoal de apoio, os administradores, os membros da comunidade e outros devem estar envolvidos na tomada de decisões ou força-tarefa que determinam grande parte dos procedimentos e práticas da escola. Essa postura favorece o processo contínuo de planejamento, monitoramento e aprimoramento para garantia do sucesso. Em contrapartida destacamos que as escolas inclusivas não dependem apenas dos seus gestores e educadores, mas também, e principalmente das políticas públicas em geral e, dentre elas, as políticas sociais (Carvalho, 2014).

A política inclusiva requer a presença em sala de aula do professor da escola regular, juntamente, com o professor com formação especial para o ensino das pessoas com deficiência, o que implica em maiores investimentos. Esses profissionais, em conjunto, devem buscar programas e métodos de ensino que se adaptem à nova proposta (Bezerra & Souza, 2012). Apesar de alguns professores que atuam em classes comuns apresentarem uma disponibilidade para o acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais, situações como, quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas, reforçam as dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos e contribuem para o entendimento equivocado de que caberia exclusivamente aos professores especializados a educação de alunos com deficiências (Mazotta & D'Antino, 2011).

Ressaltamos que todos os docentes devem sentir-se seguros na sua capacidade de ensinar alunos distintos, sem medo de equivocar-se e com acompanhamento especializado nos momentos que requeiram. Todos os docentes devem sentir-se igualmente responsáveis pela inclusão, porque até o momento poucos trabalham a inclusão na sala de aula, deixando a cargo do profissional especializado (professores de educação especial, psicopedagogos, fisioterapeutas, etc) a realização dessas atividades. Portanto, é preciso superar a visão dos profissionais de educação especial como operários que aplicam técnicas específicas, rigorosas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos, e passarmos a considerá-los profissionais da mudança educativa que colaboram

com os outros docentes, para enfrentar conjuntamente as situações singulares e concretas que ocorrem na sala de aula (Huguet, 2013).

Outro aspecto que nos chama atenção é o fato da cultura docente, em geral, ter sido construída a partir de pressupostos básicos que não favorecem a inclusão, pois, a especialização dos docentes propicia uma fragmentação do ensino, como também, um ensino para grupos supostamente homogêneos e em geral excluem aqueles alunos que por distintos motivos não podem seguir o ritmo “do grupo” (Huguet, 2013). Além disso, apesar dos avanços dos projetos políticos-pedagógicos no campo da educação inclusiva, muitas instituições ainda não implementam ações que favoreçam a formação contínua de seus professores, sendo um grande entrave ao processo de inclusão (Lima, 2006).

Docente e escola devem assumir um olhar diferenciado, ou seja, ver a diferença como uma das diversidades humanas e não como um problema sem solução. O verdadeiro papel do docente de escola profissional inclusiva é desenvolver as habilidades dos estudantes com deficiência, qualificá-los, libertá-los da discriminação, possibilitar condições de igualdade para que possam ser incluídos no mundo do trabalho não por piedade ou por força da legislação, mas pelas suas capacidades e competências. O docente, além de sua preparação pedagógica, deve saber encarar seus desafios, atuar como mestre criativo, preparado para enfrentar os desafios de “como fazer?”. Deverá propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas que estimulem o pensar e ousar com novas metodologias, mas este ousar tira o profissional da sua zona de conforto, do conhecido, do comum que as formações acadêmicas possibilitam. É primordial valorizar a diversidade e acreditar nas potencialidades dos sujeitos não focando apenas nas dificuldades, fazendo com que estes tenham um papel ativo no processo de aprendizagem e reflitam sobre sua realidade (Manica, 2011).

Um instrumento de suma importância na execução da educação inclusiva é a aprendizagem adaptativa que defende que o objetivo básico da atuação educativa são os mesmos para todos os alunos, mas a melhor maneira de todos alcançarem é oferecendo uma ampla e diversificada alternativa de suporte para aprender, e assegurando que essas alternativas sejam utilizadas de maneira flexível, possibilitando assim, que os alunos recebam o suporte mais adequado de acordo com suas especificidades. Portanto, é um apoio sistemático para o sucesso de objetivos comuns mediante forma de ensinar diversas e flexíveis. “Adaptar aprendizagem não é reduzir, simplificar ou eliminar determinadas aprendizagens para determinados alunos. Pelo contrário, adaptar supõe mais bem

enriquecer, ampliar e multiplicar as ajudas disponíveis para os alunos e as formas concretas de levar a cabo essas ajudas” (Onrubia, 2013, p.57)

O ensino adaptativo exige processos e decisões, que estão mutuamente relacionados, denominados macroadaptações e microadaptações. A macroadaptação são adaptações realizadas antes de iniciar a prática em sala de aula, por exemplo: as decisões tomadas em relação aos conteúdos fundamentais na construção do processo de ensino e aprendizagem, a sequência desses conteúdos, as atividades e tarefas a usar, os materiais didáticos e curriculares, entre outros. Já a microadaptação são adaptações que se realizam na aula e durante o processo de ensino e aprendizagem em função do andamento, por exemplo: aumentar ou reduzir o conteúdo inicial previsto, dar mais tempo para realizar uma atividade ou resolver uma tarefa, voltar a trabalhar certos conteúdos que o aluno tem dificuldades, entre outros (Onrubia, 2013).

Entendemos que a viabilização da inclusão no contexto escolar não depende única e exclusivamente da “boa” vontade dos educadores ou de seu poder transformador, visto que, os mecanismos de exclusão, bem como o modelo de escola excludente que ainda é predominante em nosso país, foram legitimados ao longo de uma trajetória político-econômica que, por meio de práticas discursivas foram construindo verdades sobre os excluídos e sobre a necessidade de incluí-los (Cavallari, 2010).

Estudo realizado em 22 escolas da rede pública e privada de Porto Velho/RO, objetivando realizar levantamento estatístico sobre o número de alunos com deficiência matriculados, idade, tipo de deficiência mais frequente, estrutura física das escolas e modalidade de ensino, identificou que há um distanciamento entre as políticas de educação inclusiva, a legislação e as práticas em sala de aula. As concepções de deficiência como limitações, incompletudes e incapacidades, criam barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, sendo responsáveis pela própria constituição da deficiência. (Silvia, 2014). Além disso, na realidade educacional brasileira as classes encontram-se superlotadas, as instalações físicas insuficientes, os quadros docentes não possuem formação adequada o que fragiliza a proposta da inclusão (Tada, 2012).

Para que a escola brasileira avance e consolide a inclusão é fundamental que as instâncias de poder, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes e a sociedade, de modo geral, mobilizem-se, sensibilizem-se, despojem-se de preconceitos e estereótipos, assumindo a educação da pessoa com deficiência e de todos na pluralidade e na diversidade (Costa, 2010).

Um aspecto relevante nessa reflexão é que não basta dizer que a proposta escolar é inclusiva, é preciso antes de tudo conhecer e dominar procedimentos, acreditar na inclusão, investir no apoio e supervisão de todos os que fazem parte da instituição escolar, pois não se faz política pública sem acompanhamento e controle tanto do Estado quanto da sociedade civil (Bezerra & Souza, 2012).

Para efetivação da educação inclusiva é necessário haver uma reforma e transformação global da escola e dos sistemas de ensino, de modo que atenda a diversidade dos alunos, sem exclusão, nem segregação, e promova o êxito escolar e a inclusão social de todos os alunos com ensino de qualidade. É primordial deslocar a atenção das condições pessoais dos alunos, suas dificuldades, para as condições e características que devem reunir as escolas e as aulas como contexto de desenvolvimento e aprendizagem para facilitar as ajudas e apoios necessários para o crescimento educativo de todos os alunos, sem exclusão (Onrubia, 2013).

A concepção interacionista das diferenças individuais substitui o conceito de “necessidades educativas especiais” pelo de “barreiras para a aprendizagem e participação”. Este último termo refere-se à adoção de um modelo social de explicação das dificuldades de aprendizagem e de incapacidade, em que estas dificuldades não são produzidas pelas deficiências ou problemas pessoais dos estudantes, mas sim como resultado da interação entre atitudes, ações, culturas, políticas e práticas institucionais discriminatórias e condições pessoais dos mesmos. Esse modelo social de compreensão das dificuldades de aprendizagem apresenta semelhanças com a “concepção interacionista” das diferenças individuais, que considera que as características individuais das pessoas dependem da interação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos (fatores biológicos, ambientais e contextuais) e nenhum destes fatores determinam por completo as dificuldades de aprendizagem. Se apoia na concepção mais geral de desenvolvimento psicológico dos seres humanos, uma concepção que, desde a perspectiva sociocultural inspirada na obra de Vygotsky, destaca o caráter interativo, contextual, social e cultural do desenvolvimento (Onrubia, 2013).

Portanto, diante do exposto, entendendo a pessoa com deficiência, não a partir da sua deficiência em si, mas como resultado de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos, que possibilitarão ou não o desenvolvimento das suas potencialidades; consideramos que o apoio das redes sociais adquire uma importância significativa para a inclusão dessas pessoas, visto que, a depender da concepção que as pessoas e instituições adotem, sejam elas concepções focadas na deficiência ou focadas nas possibilidades de

desenvolvimento, irá influenciar e repercutir no desenvolvimento e, conseqüentemente, na inclusão.

1.4.1. A importância das redes sociais no processo da educação inclusiva

Consideramos que a educação inclusiva é resultado da interação de diversos fatores, dessa forma, ressaltamos a importância da rede social no decorrer da trajetória escolar para a promoção da inclusão.

Entendemos rede social como:

A soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade. Essa rede corresponde ao nicho interpessoal da pessoa e contribui substancialmente para seu próprio reconhecimento como indivíduo e para sua auto-imagem (Sluzki, 1997, p. 41).

As redes sociais de apoio destacam-se como uma forma de se organizar, atuar, de formar parcerias e alianças, através de um processo dinâmico. Elas proporcionam o apoio social que ressaltam os aspectos positivos das relações sociais, como o compartilhar informações, o auxílio em momentos de crise e a presença em eventos sociais. Constitui-se como uma das principais formas de lidar com a experiência individual de identidade, bem-estar, competência e protagonismo, favorecendo assim, os hábitos de cuidado com a saúde e a capacidade de adaptação em uma situação de crise. As fronteiras dessas redes sociais não se limitam à família nuclear ou estendida, mas incluem todo um conjunto de vínculos interpessoais do sujeito: família, amigos, relações de trabalho, de estudo, de inserção comunitária e de práticas sociais (Sluzki, 1997).

Ressaltamos que uma rede social pessoal estável, sensível, ativa e confiável protege a pessoa contra enfermidades, atuando como agente de ajuda, contribuindo para a relevância e a rapidez na utilização de serviços de saúde, acelerando os processos de cura e aumentando a sobrevivência. Em contrapartida, a presença de uma doença crônica ou uma deficiência em uma pessoa, deteriora a qualidade de sua interação social e ao longo do tempo, reduz o tamanho e a acessibilidade de sua rede social, visto que, afeta negativamente a rede dessa pessoa, principalmente aquela que ultrapassa a família nuclear, pois a doença e a deficiência possuem um feito interpessoal aversivo, gerando nos demais condutas evitativas (Sluzki, 1997).

Pesquisas mostram que no entorno da pessoa com deficiência física desenvolve-se uma teia de inter-relações denominada rede de apoio, que tem a finalidade de suprir suas necessidades. O conhecimento das redes de apoio à pessoa com deficiência física possibilita aos profissionais envolvidos no trabalho compreender as condições, as limitações e as possibilidades de quem vive e convive com uma deficiência física. Além disso, possibilita a relação com os componentes da rede com vistas ao aprimoramento da atenção prestadas a pessoa com deficiência física (Cruz, Nascimento, Silva & Schoeller, 2015). Outro estudo realizado com pessoas com deficiência física apontou também que a rede social tem uma importante função no enfrentamento e superação de dificuldades (Brignol, 2015).

Bittencourt, Françoze, Monteiro e Francisco (2011) na sua pesquisa discutiram a questão da surdez e a proteção social a partir das redes sociais que compreendem tanto os relacionamentos como os recursos utilizados cotidianamente pelas famílias que convivem com a surdez. Constatou que as redes cumprem papel de apoio e proteção social para a família da pessoa surda na reprodução cotidiana da vida. Outra pesquisa com surdos mostra que os surdos que possuem redes sociais maiores com a comunidade surda têm uma melhor qualidade de vida. As relações de surdos com surdos é uma importante fonte que contribui para a qualidade de vida (Gerich & Fellingner, 2011).

Dessa forma, percebemos a importância da rede social para a efetivação do processo de educação inclusiva tornando-se salutar que as instituições de ensino: elaborem um projeto educativo global compartilhado por parte dos agentes educativos; aproveitem as diversas formas de apoio que os diversos membros das comunidades educativas podem dar uns aos outros (aluno, família, professores...); estabeleçam uma boa relação entre a escola e o seu ambiente, assegurando a participação da comunidade nas políticas e decisões da escola; desenvolvam uma "Equipe de Apoio na Escola", onde os professores de apoio, administradores escolares, e outros profissionais devem trabalhar em conjunto; efetivem e adequem a utilização de outros funcionários, internos e externos à escola, para apoiar a equipe de educação inclusiva; assim como, o estabelecimento de parcerias com os pais e professores, bem como, com funcionários da escola para atender às necessidades dos alunos (Onrubia, 2013; Porter e Richler, 2011).

Destacamos que o delineamento da rede social pessoal no processo de inclusão pode ser apontado na forma de mapa mínimo que inclui todos os indivíduos que interatuam com uma dada pessoa no decorrer da sua trajetória escolar. Esse mapa constitui um registro estático do momento que se avalia ou de algum momento do passado

reconstruído pelo informante. O mapa é sistematizado em quatro quadrantes: família; amizades; relações de trabalho ou escolares; relações comunitárias, de serviços ou de credo. Sobre os quadrantes se inscrevem três áreas: um círculo interior de relações íntimas (exemplo: familiares com contato cotidiano e amigos próximos); um círculo intermediário de relações pessoais com menor grau de compromisso (exemplo: relações sociais ou profissionais com pessoas sem intimidade e familiares intermediários); e um círculo externo de conhecimentos e relações ocasionais (exemplo: conhecidos de escola e trabalho, bons vizinhos, familiares distantes). Conforme a Figura 1:

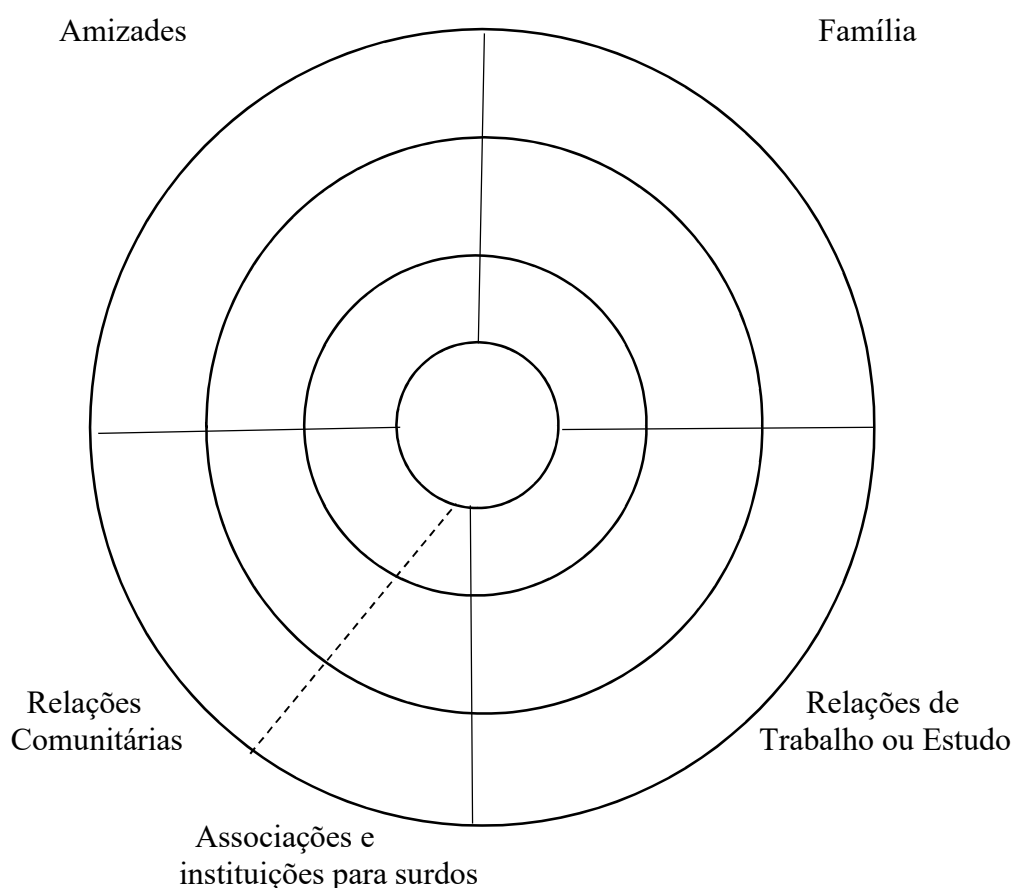


Figura 1. Mapa de rede

Fonte: De “*A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*” de C. E. Sluzki, 1997, p 43.

Segundo Sluzki (1997) a rede pode ser avaliada em termos de características estruturais, funções dos vínculos e atributos de cada vínculo.

No que se refere às características estruturais de rede podem ser classificadas quanto: tamanho (número de pessoas na rede; as de tamanho mediano, 8 a 10 pessoas, são mais efetivas que as pequenas ou as mais numerosas); densidade (é a conexão entre os membros independentemente dos informantes, ou seja, amigos meus que são amigos entre si; parentes próximos que são íntimos entre si); composição ou distribuição (a posição que o total de membros de uma rede está localizado em cada quadrante e em cada círculo); dispersão (representa a distância geográfica entre os membros, e que afeta a facilidade de acesso do informante, e portanto, afetando também a sensibilidade da rede à variações do indivíduo, como a eficácia e a velocidade de resposta a situações de crise); homogeneidade ou heterogeneidade demográfica e sociocultural; tipos de funções cumpridas por cada vínculo e pelo conjunto.

Em relação às funções, constatamos que as relações de trocas interpessoais entre os membros de uma rede determinam as funções de rede, que são classificadas da seguinte forma: companhia social (a realização de atividades conjuntas ou simplesmente o estar juntos); apoio emocional (intercâmbios que conotam uma atitude emocional positiva, clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio; e poder contar com a boa vontade do outro); guia cognitiva e conselhos (interações destinadas a compartilhar informações pessoais ou sociais, esclarecer expectativas e prover modelos de papéis); regulação social (interações que recordam e reafirmam responsabilidades e papéis, neutralizam os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas, permite a dissipação da frustração e da violência e favorece a resolução de conflitos); ajuda material e de serviços (colaboração específica sobre a base de conhecimento especializados ou ajuda física incluindo os serviços de saúde) e acesso a novos contatos (abertura de portas para conexão com pessoas e redes que até então não faziam parte da rede social dos indivíduos).

Cada vínculo da rede social pode ser analisado também de acordo com seus atributos, classificando-se da seguinte forma: funções predominantes (as funções ou combinações de funções que caracterizam de maneira dominante um vínculo); multidimensionalidade ou versatilidade (quantas funções uma pessoa pode executar); reciprocidade (quando você executa para com uma pessoa o mesmo tipo de função ou funções equivalentes as que essa pessoa executa para ti, isso é conhecido como “simetria-assimetria”); intensidade ou o compromisso (a atração entre os membros; esta variável pode ser definida também como “grau de intimidade”); frequência dos contatos (quanto maior a distância, maior será a necessidade de manter o contato ativo para manter a

intensidade); história da relação (desde quanto tempo se conhecem e quando foi a experiência prévia de ativação do vínculo).

Por fim, entendemos a educação inclusiva como um processo importante e necessário no contexto atual de civilização e que ainda encontra grandes desafios e barreiras a transpor. E que o fortalecimento de uma rede social de apoio no decorrer da trajetória escolar poderá servir como veículo propulsor do processo de inclusão.

Entendendo todo esse contexto do processo de educação inclusiva iremos nos debruçar no próximo capítulo sobre a reflexão de como vem se dando esse processo com os estudantes surdos, na comunidade surda ao longo da história e no ensino superior.

CAPÍTULO II

SURDOS E O SISTEMA EDUCACIONAL

Antes de trazermos reflexões sobre a proposta da educação inclusiva dos surdos, achamos prudente fazer uma breve explanação de como foi se configurando ao longo dos anos a história da surdez, mostrando as concepções e oscilações de pensamentos e conceitos que a sociedade desenvolveu em torno da surdez. Procedemos dessa forma, assim como no Capítulo I, na seção sobre a educação especial, em virtude da ausência de estudos na área da Psicologia e da necessidade de a autora da pesquisa ampliar o conhecimento nessa temática, visto que, auxiliará na atuação profissional. Traremos também um conciso panorama da surdez no mundo, no Brasil e em Sergipe. E não devemos esquecer que essa história foi influenciada por aspectos sociais, políticos e históricos que conduziram o surgimento da ideologia.

2.1 Concepções da surdez ao longo da história: no mundo, no Brasil e em Sergipe

Ao longo do tempo a história da surdez foi sendo elaborada por uma comunidade ouvinte que, possivelmente, carrega preconceitos, estereótipos, estigmas em relação a estes sujeitos. Destacamos que na antiguidade, os ouvintes consideravam que os surdos não eram considerados seres humanos competentes. Isto porque acreditavam que “o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem fala. Uma vez que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender” (Moura, 2000, p. 16). Assim, os surdos eram tidos como incapazes de gerenciar os seus atos, perdiam a sua condição de ser humano e eram confundidos como retardados.

No início da Idade Moderna os indivíduos surdos, assim como todos as pessoas com deficiência, foram alvos, de dois tipos de atenção: médica e religiosa. A atenção médica atendia à surdez como um grande desafio para a medicina e a considerava um tipo de deficiência relacionada a uma anomalia orgânica. Já a religião, acreditava que ajudar os desvalidos, como os que não podiam ouvir nem falar, fazia parte dos preceitos religiosos (Soares, 2005).

Vale frisar nesse momento, figuras importantes para a comunidade surda como Pedro Ponce de León (1520-1584) e Abbé de L’Epée (1712-1789). León, monge

beneditino que viveu na Espanha, deu início à educação do surdo, sendo considerado o primeiro professor de surdos na história e cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores de surdos. Ele demonstrou que os argumentos médicos que afirmavam que os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais não eram verdadeiros. Já L'Épée, foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua, reconhecendo-a e colocando os surdos na categoria humana. Foi o responsável pela criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, que foi a primeira escola pública para surdos no mundo e marca a passagem da educação individual para a coletiva, dando possibilidade de acesso não apenas aos que tinham condições de pagar uma educação particular (Moura, 2000).

No entanto, a França, país berço da educação dos Sinais e do ensino público para surdos, passou por um período de nacionalismo muito forte em que a colonização e a difusão da língua francesa eram de suma importância para a sua política. A presença de outra língua representava perigo, dessa forma, foi banido, qualquer manifestação de uso da língua dos sinais e disseminaram o oralismo como a forma de comunicação que deveria ser utilizado. Outro país que, por questões políticas, também aboliu a língua dos sinais foi a Itália, pois a necessidade de unificação, em 1870, em prol de uma unidade enquanto nação, não era condizente com a utilização de outra língua que não favorecia em nada os objetivos políticos do país naquele momento. Nesse contexto, a língua dos sinais começa o seu caminho para o desprezo enquanto língua (Moura, 2000).

Um evento marcante foi o Congresso de Milão, século XIX (1880), onde a França e a Itália assumiram um papel preponderante. Este Congresso tinha o interesse de reafirmar a necessidade de substituição da Língua de Sinais pela língua oral nacional. As resoluções do Congresso consideraram: 1) a fala como algo superior aos sinais para reintegrar os surdos a vida social e para proporcionar maior facilidade de linguagem; 2) que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instituição; 3) e que o método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala prejudica a fala, a leitura orofacial e a precisão das ideias. Vale destacar que quase a totalidade dos membros desse congresso eram ouvintes, ficando os surdos à margem dessas discussões, e após esse encontro, o conceito de surdo passou a ser compreendido como deficiente, adotado pelo modelo médico, que é a favor da oralização e que descaracteriza o surdo como diferente e o caracteriza como anormal. O surdo tinha que ser tratado e curado a qualquer preço e na falha do “tratamento”, ele carregaria toda a culpa de não responder aquilo que era esperado dele (Moura, 2000).

Em razão da importância que tem língua de sinais como um dos principais aspectos identitários, a proibição do uso desta língua representou historicamente uma verdadeira violência institucional contra a comunidade surda, ocorrendo uma verdadeira “amarração” da cultura surda, pois literalmente as mãos eram amarradas para impedir a utilização da língua natural que dá suporte ao mundo cognitivo dos surdos (Sá, 2006). No entanto, vale frisar que nos guetos, clandestinamente, muitos surdos resistiam aos imperativos oralistas e faziam de suas mãos conversa em momentos privados, longe dos olhos e do policiamento ouvintista.

Diante do conflito entre a cultura surda e a sociedade em geral, o povo surdo passa a ser estereotipado, favorecendo assim o discurso do colonialismo, isto é, o discurso oralista. Entendemos aqui por cultura surda o lugar para o sujeito surdo constituir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu status quo, nas múltiplas culturas, múltiplas identidades (Perlin, 2003). Dessa forma:

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usuário da cultura ouvinte. A cultura ouvinte, no momento, existe como constituída de signos essencialmente auditivos (Perlin, 2013, p. 57).

A Cultura surda é pensada como um campo de forças subjetivas que dá sentido ao grupo, e geralmente as culturas são vividas em comunidades que compartilham aspectos comuns com os quais se auto-identificam. Nesse sentido, a noção de cultura não é restrita apenas à etnia ou a nacionalidade, mas também, a formas de constituição de subjetividades que auxiliam na determinação e organização de grupos. A cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos envolvidos com a cultura surda se auto referenciam como participantes desta, e se diferenciam da cultura dos ouvintes por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes. No entanto, a sua cultura é, muitas vezes, vista pela sociedade, como uma sub-cultura, desconhecida e ignorada (Sá, 2006).

Cabe destacar que a medicina e a psicologia desempenharam um papel importante no fortalecimento do entendimento do que seja a surdez como deficiência, visto que

contribuíram para que padrões de normalidade fossem estabelecidos para praticamente todas as dimensões da vida humana. É a partir da ideia da norma que se institui o desvio, ou seja, aquele que se encontra nas extremidades da curva normal e que faz parte de uma minoria, passa a ser visto como diferente, deficiente (Bisol & Sperb, 2010).

Dessa forma, a ciência, buscando explicar o desconhecido, inventou a surdez com base nos níveis de perda auditiva, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos, compreendendo a surdez como uma deficiência (Lopes, 2011). Predomina, assim, na ciência moderna o paradigma biomédico e a surdez passa a ser vista sob o ponto de vista orgânico-biológico, classificada em diferentes graus de (in) capacidade de audição. As pessoas surdas passam a ser denominadas deficientes auditivas e representadas como deficientes. Consolida-se uma perspectiva oralista que considera a fala superior a qualquer outra forma de comunicação, tal como a língua dos sinais (Nóbrega, Andrade, Pontes, Bosi, & Machado, 2012). Esta abordagem oralista objetiva a integração do surdo na comunidade de ouvintes, concebendo a surdez como um déficit que deve ser minorado por meio da estimulação dos resquícios auditivos e tem como premissa básica reabilitar o surdo em direção à “não surdez” e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade industrial contemporânea em que ele vive (Melo, 2011; Soares, 2005). Dessa forma, não havia uma preocupação com a formação da identidade do surdo, nem com a sua integração na comunidade de surdos; o trabalho era focado na reabilitação oral e auditiva, buscando desenvolver a fala do surdo, pois acreditavam que a língua falada era essencial para a comunicação e para o desenvolvimento integral da criança surda (Souza et al., 2014).

Uma outra metodologia imposta ao surdo foi a Comunicação Total que tem como premissa básica a utilização de toda e qualquer forma de comunicação, seja ela: oral, língua dos sinais, sinalizada, leitura labial, dentre outras; sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado. Nessa proposta, a língua dos sinais não era considerada a língua dos surdos, mas um “instrumento” para o aprendizado da língua oficial do país. Portanto, seus preceitos iniciais não determinavam a exclusão da Língua de Sinais, apresentando-a como uma das possibilidades de atuação. Esse tipo de comunicação foi utilizada nos EUA em muitos países do mundo e estabelecia que quando o professor conseguisse identificar qual a técnica funcionaria melhor com uma criança em particular, esta seria utilizada em toda sua vida escolar, considerando a particularidade de cada indivíduo. No entanto, com o tempo, ela foi transformada numa forma única de

trabalho, tendo sido perdida toda a sua proposta original, e a especificidade de cada criança passou a não ser levada em consideração (Moura, 2000, Souza et al, 2014).

Após longos anos de tentativas e experiências frustradas de imposição da oralização e da comunicação total ao surdo, sem conseguir atingir os objetivos desejados, dados científicos passaram a demonstrar, a partir da década de 1960, a importância da utilização de uma educação bilíngue para surdos. O bilinguismo defende o uso pelos surdos da língua dos sinais, como primeira língua, e da modalidade escrita da língua da sociedade a que pertence, como segunda língua, visando proporcionar o desenvolvimento de todo o processo educativo. Portanto, nessa concepção a fala é vista como uma possibilidade e não como uma necessidade e seu ensino não é mais o objetivo principal.

O bilinguismo surge a partir do movimento multicultural que abrangeu as minorias dos mais diversos tipos, que reivindicavam o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação a qual estavam sendo submetidos. Estas minorias englobavam as minorias étnicas (negros, latinos, índios) e as pessoas com deficiência. Verificamos, já no século XIX, que os surdos reivindicavam seus direitos, reconheciam que tinham uma língua própria, lutavam para que sua cultura fosse respeitada e que não fossem mais vistos como deficientes, mas como diferentes (Moura, 2000). Dessa forma, ganha força a filosofia do bilinguismo que leva em conta a língua, a cultura e a identidade da comunidade surda, oferecendo uma maneira inovadora de pensar sobre a realidade da pessoa surda e abrindo infinitas possibilidades de aprendizagem que promovam a verdadeira inclusão (Souza et al, 2014).

Neste período (década de 1960), os estudos culturais trouxeram à tona a discussão sobre o processo de construção cultural das identidades. Identificaram a existência de diversas comunidades surdas com representações e identidades diversificadas sobre a surdez no seio da sociedade. E acreditavam que essas identidades múltiplas dependem das vivências sociais de seus membros, propondo um discurso da surdez fundado na diferença cultural e linguística, como seria o caso do uso da língua dos sinais na socialização do surdo (Nóbrega et al., 2012).

Trazendo uma reflexão para a realidade do Brasil, observamos que graças aos esforços de Edward Huet, foi fundado o primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES no século XIX (1857). E, ao longo da construção da educação dos surdos brasileiros, percebemos reflexos do Congresso de Milão, pois os profissionais que foram para a Europa trouxeram consigo concepções oralistas. Os modelos europeus eram fortemente valorizados e copiados, não havia uma história própria de educação dos

surdos, sendo construída tardiamente, provavelmente devido ao descaso das autoridades que não consideravam as necessidades nacionais. Dessa forma, a educação do surdo no Brasil adquiriu o caráter oralista, do qual luta até hoje para romper com essa concepção (Moura, 2000).

Não sendo muito diferente dos outros Estados do Brasil, em Sergipe, observamos que a gênese da educação dos surdos aracajuanos foi pautada numa vida educacional marginalizada. Apesar do ensino desses indivíduos ter sido ignorada pelos governantes sergipanos, desde 1870, haviam registros, em Aracaju, dos trabalhos desenvolvidos no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. No entanto, somente a partir da década de 1960 essa prática educacional passou a se desenvolver institucionalmente em Sergipe. Até a primeira metade do século XX, em Aracaju, o surdo só merecia atenção das autoridades judiciárias, nos processos de interdição e curatela acionados, geralmente, pelos familiares, isso quando dispunham de riquezas. Já o surdo pobre, por não possuir bens, ficava no abandono, como um desvalido, dependente da caridade alheia, quando não era jogado em asilos ou pior, em prisões. Dessa forma, os surdos aracajuanos, nos processos de interdição e curatela eram reconhecidos, pela justiça e pela medicina, como “idiotas, imbecis, incapacitados para o exercício dos seus direitos, permanecendo sempre vinculados à esfera doméstica” (Souza, 2010, p. 57). Portanto, a visão médica e jurídica legitimava a exclusão dos surdos e determinavam a visão da sociedade em relação a esses sujeitos, afetando assim, do processo educacional.

Vale destacar personalidades sergipanas que tiveram influência nacional como o médico Tobias Rabello Leite e o senador Carvalho Neto. Tobias Leite foi pioneiro na criação de práticas educativas que impulsionam a consolidação da educação dos surdos, no fim do Império e início da República no Brasil. Após a sua morte, em 1896, cessam, na imprensa sergipana, as informações referentes ao Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, voltando a serem divulgadas somente em 1921, por intervenção do senador sergipano, Carvalho Neto. Este senador lança, na década de 1920, um projeto de lei que visa criar escolas de aperfeiçoamento e classes especiais, dentro das escolas regulares, para atender aos que consideravam “anormais”. Entretanto, seu projeto não teve apoio, inclusive em Sergipe, não conseguindo sucesso, e o Estado continuou sem uma política pública para pessoas com necessidades especiais (Souza, 2010).

Portanto, até final da década de 1950, em Aracaju e nos demais municípios de Sergipe, não haviam escolas para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, isso em decorrência da falta de uma legislação específica que tratasse da

educação da pessoa com deficiência. Dessa forma, os surdos e as pessoas com deficiência permaneceram à margem do processo educativo. Apenas na década de 1970, foi que as leis e portarias relacionadas as pessoas com deficiência começaram a surgir em Sergipe, em decorrência de uma política nacional. Cabe destacar alguns atos normativos:

- a. Lei Estadual nº 1.823/73, que, reorganizando o Conselho Estadual de Educação, confere-lhe, no inciso XXI, art.9º, competência para autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos em lei;
- b. Decreto nº 3.017/75, que autoriza o funcionamento da Escola de 1º Grau 11 de Agosto, no ensino fundamental, voltada à educação de jovens e adultos, de deficientes auditivos e de pessoas com deficiências de aprendizagem;
- c. Resolução nº 10/79, do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, fixando normas para a educação dos excepcionais” (Souza, 2010, p. 43).

Vale salientar que, na década de 1950, existiu uma escola para cegos, fundada pela Igreja Católica, funcionava no SAME – Serviço de Atendimento à Mendicância, sendo a primeira iniciativa sistemática na educação da pessoa com deficiência em Sergipe, no entanto, acabou sendo desativada. Em 24 de junho de 1962 é inaugurado o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, décima escola de surdos do país, que funcionou como uma escola para surdos, deficientes mentais e cegos. O Centro contava com serviços: médico, fisioterápicos, psicológicos, de orientação vocacional, terapeuta ocupacional, assistente social. Na área educacional oferecia: jardim de infância, oficinas de artes industriais, escola para educação de surdos e de cegos. Tinha como base educacional os princípios do oralismo buscando capacitar os surdos para a fala, através da leitura labial, da percepção das vibrações das cordas vocais, de exercícios para fortalecimento dos pulmões, dentre outros. Não era permitido a comunicação dos sinais, pois era considerada um tipo de comunicação que não reabilitava o surdo e ainda exigia dos ouvintes o domínio dessa outra forma de comunicação. Sabe-se que o Ninota Garcia exerceu importante influencia no bairro industrial, em Aracaju, e as comemorações da escola envolviam sempre a comunidade. Depois do pioneirismo do Ninota, outras instituições de educação especial em Aracaju surgiram a exemplo: Associação de pais e Amigos dos Excepcionais (1968), partindo da iniciativa de pais que sofreram com a discriminação dos filhos no ensino regular (Souza, 2010).

A partir da década de 1970, quando a política nacional de educação passa a priorizar a educação especial, Sergipe busca recursos federais para executar essa política

e uma nova geração de professores sergipanos foi se capacitar na área da surdez no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Esses professores iriam atuar nas classes especiais da recém-criada Escola de 1º Grau 11 de Agosto, sendo a primeira na rede estadual a ofertar classes especiais. Essa escola era modelo de educação especial, as salas eram bem equipadas e contava com profissionais de diversas áreas: médico, psicólogo, fonoaudiólogo. No ensino dos surdos predominava o oralismo e o uso da leitura labial, dessa forma, os alunos acabavam evadindo da escola em virtude das dificuldades que se deparavam diante da falta de domínio da língua portuguesa oral e escrita. Mesmo após a fluência na Libras, os surdos não conseguiam a proficiência na língua portuguesa escrita, com isso, não conseguiam melhorar a escolarização, passavam anos e anos na mesma série, não progredindo, o que resultava na desmotivação. Portanto, observamos que essa dificuldade de letramento dos surdos é uma questão ainda não superada (Souza, 2010).

Em 1988, a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe oficializou a Comunicação Total, ou seja, a utilização simultânea de sinais, fala, uso de aparelhos de amplificação sonora. Na década de 1990, vão ser criadas instituições como: Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA e a Associação de Surdos do Estado de Sergipe – ASES, donde deram início aos primeiros cursos de Libras, que foram iniciados por volta de 1992.

Atualmente, em Sergipe, contamos como Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e o Centro de Surdo de Aracaju – CESAJU. O IPAESE, foi fundado por um grupo de pais de crianças surdas em 27 de dezembro de 2000, sendo a primeira escola especializada para surdos em Sergipe. Utiliza a metodologia de ensino bilíngue, havendo assim uma maior possibilidade de assimilação por parte do aluno surdo. O instituto tem desempenhado um excelente trabalho de inclusão social do surdo, despertando neles a consciência de que podem estar em todos os meios sociais independente de sua necessidade especial. O CAS criado em 22 de novembro de 2006, tem como missão promover, institucionalmente, adequada formação de profissionais da educação, para atendimento às pessoas com surdez, numa dimensão educativa e sócio-cultural, viabilizando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Já o CESAJU foi fundado em 23 de agosto de 2013, por surdos militantes pelas questões que permeiam a valorização da cultura e da identidade surda, sendo um centro

representativo dos surdos na busca e garantia dos seus direitos, assim como na integração e fortalecimento da identidade.

Portanto, diante do exposto percebemos que como um jogo de ressignificações, avanços e retrocessos, a história da surdez, seja a nível estadual ou nacional, foi marcada pela alternância entre o modelo clínico-terapêutico e sócio antropológico. O primeiro foca na deficiência, na perda, na ausência, na normatização e compreende que este sujeito precisa ser enquadrado num padrão “normal” da maioria da população que é o ouvintismo. O segundo foca no reconhecimento e respeito das diferenças e reconhece a Libras como representação de um grupo social minoritário – não mais constituído por pessoas com deficiência, mas diferentes. Até os dias atuais, esses modelos oscilam de acordo com os interesses teóricos, políticos e sociais (Skliar, 2013).

No entanto esses modelos tradicionais não podem ser tomados como absolutos. Chamamos a atenção para a necessidade de uma reflexão e desconstrução dos usuais contrastes binários entre o modelo clínico-terapêutico e sócio antropológico; para esse autor, são simplificações didáticas, devendo-se buscar “os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (Skliar, 2013, p.9).

2.2 Em busca do reconhecimento da Libras

Na sociedade atual o acesso a informação e a comunicação é predominantemente auditivo, sendo esse acesso muito limitado ou inexistente para as pessoas surdas, o que acaba sendo um obstáculo para o empoderamento dessas pessoas, aumentando ainda mais o risco de serem discriminadas socialmente se comparados com outros grupos de pessoas com deficiência (Baell, Cantero, Dardet, Lago & Fernández, 2011)

A principal forma de inserção social e escolar do surdo é por meio do direito linguístico. A partir da década de 1980 fortalece a luta dos Surdos para que sua língua fosse respeitada, fortalecendo assim a comunidade surda que, por meio de suas associações e principalmente de sua Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, passou a requisitar que a língua de sinais passasse a ser usada na educação com os surdos como parte de uma filosofia que prega a compreensão do surdo não como deficiente, mas como diferente e pertencente a um grupo linguístico minoritário (Moura & Harrison, 2010). Entendemos que:

O contato com seus iguais, o conhecimento de suas realizações e da cultura dos surdos, a possibilidade de poder se constituir enquanto sujeito, usando uma língua que faz parte da sua cultura e dos seus pares, traria para o surdo uma condição de poder se ver como possibilidade de vir a ser. Ele teria uma identidade cultural e social valorizada, seria visto como passível de humanidade e não teria que perseguir um objetivo inatingível: ser ouvinte (Moura, 2000, p.70).

Portanto a língua dos sinais constitui um fator importante para o acesso à informação e participação plena em todas as áreas da sociedade e da vida, sem a qual os surdos estariam isolados e não poderiam desfrutar dos direitos humanos, e quando o uso da língua dos sinais é negado ou limitado esse direito está sendo violado (Baell et al., 2011)

Somente no século XXI, no cenário nacional, com a Lei nº 10.436/2002, com o Decreto nº 5.626/2005 e com a Lei nº 13.055/2014, a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi oficialmente reconhecida no Brasil, o que vem representando um avanço para a comunidade surda, pois reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão, trazendo uma concepção mais ampla sobre a surdez, isto é:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10.436, 2002, p.1).

Considera pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Decreto nº 5.626, 2005, p.1).

Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – Libras a ser comemorado no dia 24 de abril de cada ano (Lei nº 13.055, 2014, p.1).

A partir desse momento, com base nestas referidas legislações, as instituições de ensino devem passar a assegurar o atendimento diferenciado para alunos surdos, em todas as etapas da educação e, também, profissionais como professor bilíngue, instrutor surdo e intérpretes de Libras. Assim, diferente dos movimentos anteriores que buscavam igualar o surdo ao ouvinte, a Libras adquire o mesmo status da Língua Portuguesa, tornando-se língua de instrução e acesso ao conhecimento para os surdos (Santos & Campos, 2013). Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2002 o Programa Nacional de Educação de Surdos buscando capacitar professores/instrutores surdos para ministrarem

cursos de Libras, assim como, tradutores/interpretes de Libras e professores de língua portuguesa para surdos. Criando assim o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), objetivando socializar informações sobre a surdez e capacitar os profissionais (Nunes, Saia, Silva & Mimessi, 2015)

Segundo Santos e Campos (2013), para efetivação de uma educação bilíngue alguns aspectos devem ser considerados e incentivados, são eles:

- A Libras como primeira língua do surdo, devendo ser ofertada na escola dessa forma e não com o caráter complementar na educação. Devendo também ser ofertada desde a mais tenra idade e perdurar até o ensino superior
- A presença de profissionais surdos que garante não apenas o ensino da língua de sinais, mas marca a diferença em meio à igualdade, garantindo a circulação da Libras entre os demais profissionais da escola, bem como possibilitando o contato com aspectos relacionados à surdez, cultura e identidade.
- A presença de profissionais capacitados e bilíngues, buscando acabar com a ideia de que apenas a presença do intérprete de Libras garante a inclusão escolar. Esses profissionais juntos e com formação específica garantirão melhores resultados.
- Criação de um currículo para o aluno surdo e não adaptação, visto que as formas de compreensão dos surdos são bastante diferentes dos ouvintes, sendo necessário repensar a metodologia de ensino para que ele tenha acesso ao conhecimento.
- Respeito ao Decreto 5.626 devendo ser condição primordial da escola que aceita matricular um aluno surdo
- Criação de um ambiente bilíngue de fato, onde surdos e ouvintes tenham acesso a Libras e ao português, os surdos possam conviver entre iguais/pares e diferentes, e a Libras seja difundida entre alunos e funcionários.

Ressaltamos que a escola é o ambiente social mais efetivo para o desenvolvimento dos direitos humanos básicos de educação e saúde, constitui o cenário promotor da equidade e da saúde desde a infância em especial para grupos vulneráveis com incapacidades. Essa instituição educacional será efetiva na promoção da saúde, em especial da pessoa surda, na medida em que garantir seus direitos linguísticos e culturais, e o direito a aprender e usar a língua dos sinais como meio de acesso aos conteúdos acadêmicos e ao ambiente comunicativo, físico e psicossocial da escola. Dessa forma a criança surda deve iniciar a vida escolar com o acesso a uma educação bilíngue de

qualidade em língua de sinais e a língua majoritária do país que assegure seu empoderamento e permita desenvolver sua competência para ação. No entanto, chamamos atenção para uma das principais ameaças da implantação do bilinguismo na Espanha que é a oposição da comunidade médica, especialmente com os implantes cocleares, representando um retrocesso do conceito da surdez, sendo entendido como uma condição médica que pode ser solucionada mediante avanços tecnológicos. Essa concepção resulta na diminuição de matrículas nas escolas com experiências bilíngues (Baell et al., 2011).

Destacamos que apesar desse reconhecimento político e social da diferença surda e da Libras ter ocorrido recentemente, essa Língua já circula no Brasil desde a chegada de Edward Huet ao Rio de Janeiro em 1857, quando fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Lopes, 2011). Entretanto verificamos que, sendo essa uma língua ainda pouco conhecida e valorizada pela sociedade, as possibilidades interativas dos surdos ainda continuam restritas.

Vale ressaltar que as línguas de sinais não são universais e sofrem modificações de um país para outro e mesmo dentro de um único país, de uma região para a outra. Ela é caracterizada pelo seu aspecto viso-gestual, no qual alguns elementos são de grande importância: o contato visual; a delimitação do espaço no qual os sinais serão efetuados, de modo a serem executados de forma compreensível pelo interlocutor; as condições de iluminação do local onde se pretende efetuar a comunicação; o posicionamento de ambos interlocutores, para favorecer a compreensão de todos os sinais executados por ambas as partes; e o valor das expressões faciais durante a comunicação, que podem transmitir aspectos importantes como intensidade, ironia, desprezo, entre outros (Lopes & Leite, 2011)

Nessa conjuntura, o surdo deve ser reconhecido pela sua diferença e não pela deficiência, sendo compreendido como um sujeito que tem em sua base comunicacional a Libras que se torna marca constitutiva da comunidade surda. Destacamos que a comunidade surda não se restringe apenas aos surdos, mas pode compreender também pessoas que se identificam com o problema da surdez (parentes, profissionais) ou fazem parte de uma família de surdo (filhos ouvintes de pais Surdos), ou ainda surdos que vem de outros lugares e que ainda não aprenderam toda a escala de habilidades requeridas para aquela comunidade. Além disso, nem todos os surdos compartilham e fazem parte de uma comunidade de surdos, identificando-se com ela e tendo os mesmos interesses.

Vale ressaltar que ao abordarmos questões referentes às deficiências devemos ter cuidado com o uso das terminologias, visto que, elas são tradicionalmente permeadas de preconceitos, estereótipos, estigmas. O uso de alguns termos faz com que os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas sejam reforçadas e perpetuadas na sociedade. Este fato pode estar contribuindo para a dificuldade ou excessiva demora de mudanças de concepções e comportamentos, que o público leigo e os profissionais em geral, encontram em relação as pessoas com deficiência (Sassaki, 2002).

As palavras, mais que uma simples maneira de se referir, carregam concepções e valores, podendo criar estereótipos negativos. Os termos “deficiente”, “portador de deficiência”, denota incompletude, imperfeição, incapacidade (Silvia, 2014).

Como as terminologias são carregadas de sentidos, ao estudar a surdez torna-se importante discutir conceitos-termos como deficiente-auditivo, surdo-mudo e mudo para desconstruir as conotações negativas que esses termos implicam nas representações sociais e na identidade cultural dos indivíduos surdos. Vale ressaltar que estes termos são permeados pelo discurso ideológico dominante construído nos moldes do oralismo, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas de “cura”, da “reeducação” e da “normalização”, inferiorizando-os e discriminando-os (Gesser, 2008)

Existe uma linha de teóricos que defendem a utilização do termo “surdo” para se referir às pessoas com deficiência auditiva. Acreditam que este termo está pautado no paradigma da diversidade cultural e linguística, compreendem que a diferença desse sujeito não se limita a sua deficiência, e que ele possui uma língua própria, a Libras, e se expressa através dela, sendo o símbolo da sua identidade social (Gesser, 2008; Nóbrega et al., 2011; Skliar, 2013;). Corroborando com tais pensamentos, adotamos essa terminologia no presente estudo.

Vale ressaltar que as políticas públicas de inclusão dos surdos e, principalmente, a execução destas, estão ancoradas em concepções da surdez enquanto deficiência. Devemos abandonar esta concepção e reconhecer a surdez como diferença, pois essa conscientização poderá proporcionar mudanças na forma como nos relacionamos com o outro. A transformação ou mudança na sociedade, em se tratando de minorias, não são radicais e os preconceitos podem estar velados até mesmo na narrativa da diferença, dessa forma, os discursos de medicalização e da normalização tem prevalecido sócio historicamente, no caso da minoria surda (Gesser, 2008).

Skliar (2013) afirma que é por meio do deslocamento das oposições das nomeações deficiente auditivo (e todos os seus sinônimos) para surdo, ou seja, através da

mudança nas representações e narrações sobre o surdo e a surdez que poderemos melhor enxergar os múltiplos e diversos recortes identitários dos surdos e contribuir para que se possa sair do discurso da deficiência para o da diferença.

Ressaltamos que a surdez deve ser vista como um modo de ser, cotidianamente construído, a partir das experiências-vivências de interação visual com a natureza e a sociedade, assumindo caráter identitário particular, afirmado em componentes culturais (ser surdo) e linguísticos (libras). Dessa forma, deve-se considerar que os surdos possuem uma identidade própria, ou seja, a identidade surda, eles não se veem enquanto deficientes, não estão ancorados na perda da audição e entendem que podem utilizar a comunicação visual por meio da Língua Brasileira dos Sinais (Nóbrega et al., 2012).

Por fim, pontuamos que os sinais são uma característica visível do surdo, tornam o estigma aparente e fazem com que este atributo leve o surdo ao descrédito e a discriminação. Enquanto este aspecto não for convenientemente pensado, refletido e entendido, seja pela modificação deste descrédito ou pela constatação da impossibilidade de se mudar a visão que se tem sobre ele, a possibilidade de discussão e entendimento da necessidade de oralização não poderá ter bases reais de discussão e de solução (Moura, 2000).

2.3 Educação inclusiva dos surdos

Por muito tempo a educação das pessoas com necessidades especiais, inclusive do surdo, estava relacionada à filantropia e não a um direito de todo o ser humano. A educação era vista como um ato de altruísmo, para libertar os que vivem à margem da vida. Buscava-se “salvar” o surdo, tornando-o ouvinte. Reinava a visão mística e filantrópica da deficiência. Portanto, “as políticas educacionais e as práticas pedagógicas relacionadas às pessoas surdas comportam, direta ou indiretamente, posições filosóficas, culturais e ideológicas frente as desigualdades, às diversidades, à multidisciplinaridade, à exclusão ou inclusão desse segmento da população” (Souza, 2010, p.51). Dessa forma a escola, muitas vezes, ratifica a discriminação e o preconceito.

Destacamos que esta inclusão dos estudantes surdos é permeada por representações, isto é, conceitos, valores compartilhados por grupos e que regem as condutas desejáveis numa sociedade. Compreendemos que estas representações do estudante surdo, quando focadas na deficiência e não na diferença, estigmatizam o sujeito e desconsideram as potencialidades, afetando assim o seu desenvolvimento.

Além disso, compreendemos que as interpretações sobre a surdez são sempre interpretações culturais. A cultura acaba produzindo o normal, o diferente, o anormal, o deficiente, o surdo, dentre outros. E dentro desse contexto cultural a escola constitui-se no espaço eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento e o enquadramento desses sujeitos que fogem à “normalidade”. Dessa forma, a educação que vai ser ofertada ao surdo, na maioria das vezes, acaba seguindo o referencial do ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas (Lopes, 2011).

Sabemos que não existem limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento. Entretanto, os alunos surdos que tem acesso a língua dos sinais na infância, apresentam desenvolvimento e desempenho social superiores aqueles alunos que foram oralizados antes de aprenderem sinais (Lima, 2006). Portanto, quanto mais cedo acesso a Libras, melhor será o desenvolvimento cognitivo deste indivíduo.

Sendo assim, a educação, em vários momentos, ao invés de favorecer a autonomia e o empoderamento dos indivíduos surdos, veio para aprisionar ainda mais esses sujeitos fazendo com que eles se enquadrem forçosamente num padrão imposto pela maioria ouvinte. Assim, ao longo da história, os surdos acabaram adotando posturas passivas, vivendo na dependência dos ouvintes, seja na escola, no ambiente familiar, no trabalho, na religião, e a sua vida acaba sendo decidida por outra pessoa (Stumpf, 2008).

Devemos ampliar o debate em relação a educação do surdo para além da educação especial que é fortemente marcada pela ênfase numa dimensão clínico-medicalizadora. Esse olhar clínico ainda está presente na história da surdez até os dias atuais, o surdo ainda se depara com dificuldades em muitos espaços educativos e sociais. Precisamos romper com a concepção de surdez arraigada na deficiência e entendê-la como diferença cultural, admitindo que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos (Lopes, 2011). Isso não quer dizer que estamos negando que o sujeito surdo apresente uma falta de audição, mas que estamos deslocando o olhar da surdez focado na deficiência para o ponto de vista da diferença cultural.

Somente a partir do final da década de 1980 e início de 1990 é que a luta pelo reconhecimento da língua dos sinais nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas nos trabalhos com surdos ocuparam o cenário educacional com mais expressão acadêmica, social e política. Nesse período começou a acontecer a formação de pesquisadores e professores de surdos que lutavam para que a

comunidade surda não se submetessem as imposições dos ouvintes; e ser surdo passou a representar, ser integrante de um grupo étnico minoritário (Lopes, 2011).

Nessa perspectiva, como já citamos com a promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, a Libras passa a ser reconhecida como língua oficial da comunidade surda, valorizando assim a identidade e cultura desse grupo. Reconhecemos que o referido Decreto representa um avanço político, no entanto, este mesmo Decreto, apresenta-se contraditório, pois traz também a definição de deficiente auditivo, como perda, falta, estando preso a concepções da deficiência.

Nesse contexto de difícil luta do surdo pelo reconhecimento da diferença, verificamos que apesar de ter sido regulamentado o direito do surdo à sua própria língua, ainda nos indagamos sobre como esses sujeitos surdos serão incluídos, em um ambiente inclusivo onde a maioria é ouvinte, usuária de uma língua oral?

Verificamos que embora o direito dos surdos seja garantido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), contrariamente à Lei Federal nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005, essa política ainda permite interpretação dúbia quanto às línguas envolvidas no processo de escolarização, não deixa claro em nenhum momento qual a língua deverá ser utilizada pelo docente nas salas de aula inclusivas, se a Língua Portuguesa ou a Língua de Sinais, deixando algumas brechas para que o português se sobressaia à Libras. Dessa forma, é comumente observar que as escolas inclusivas, acabam ofertando o aprendizado da língua majoritária dos ouvintes como prioridade no currículo para o ensino das pessoas surdas, havendo uma desvalorização dos seus valores linguísticos e culturais, bem como o não incentivo às experiências visuais. Assim, a Política Inclusiva, apesar de buscar uma aproximação com a educação bilíngue para surdos, ela ainda se mostra inconsistente na medida em que acaba reproduzindo o passado que exclui as pessoas surdas dos processos educacionais e sociais (Santos & Campos, 2013; Souza et al., 2014).

Santos e Campos (2013), chamam atenção também para o fato do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC, 2006), não reconhecer os surdos como sujeitos com língua e cultura diferentes, mas como alunos com deficiência, alunos com necessidades educacionais especiais. E, ao propor uma educação em que todos os alunos, com necessidades específicas ou não, aprendam num mesmo espaço das classes comuns do ensino regular, acabam desconsiderando as especificidades do surdo, visto que a didática

utilizada pelo professor e as metodologias de ensino, geralmente, serão elaboradas com base na perspectiva do aluno ouvinte.

Sabemos que a inclusão dos surdos nas escolas regulares é sustentada pelas legislações vigentes e conta com forte e interessante arcabouço teórico-metodológico do bilinguismo, mas ainda apresenta práticas frágeis que culminam numa realidade longe de ser a ideal e a mais efetiva para o aluno surdo. Essa educação precisa estar voltada para reconhecimento da importância da Libras, conhecimento das peculiaridades da surdez e respeito ao biculturalismo, oferecendo aos alunos surdos reais possibilidades para serem bilíngues (Mallmann, Conto, Bagarollo & França, 2014). Para garantia das escolas bilíngues para surdos, além de haver o respeito à língua de sinais como primeira língua e o português como segunda, deve-se também atender às necessidades educativas específicas dos surdos, a saber: currículo adaptado; disciplina de Libras na grade curricular; professores bilíngues com fluência em Libras; intérpretes qualificados; materiais e livros didáticos adaptados; avaliação especializada em Libras para surdos. No entanto, o que vem ocorrendo na prática é que as escolas vêm apresentando uma compreensão distorcida deste bilinguismo, entendendo-o como inclusão em salas regulares, promovendo apenas o contato com ouvintes, o que possibilitaria uma interação (surdo-ouvinte) e consequente desenvolvimento das duas línguas (Santos & Campos, 2013).

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005 a educação bilíngue deve ser ofertada desde a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas e classes bilíngue, garantido a alunos surdos e ouvintes no ensino em salas de aula cuja língua de instrução seja a Libras, conduzida por profissional bilíngue. Já a partir dos anos finais do ensino fundamental até o ensino superior, nas escolas bilíngues e nas escolas comuns da rede regular, o ensino é acompanhado por intérprete de Libras.

Para Stumpf (2008), poderíamos dizer que uma escola é verdadeiramente bilíngue quando essa escola passar por uma grande mudança e a Libras for ofertadas a todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. No entanto, essa mudança não condiz com a realidade do Brasil onde os sistemas educacionais têm considerado a oferta da educação bilíngue como aquela em que a escola disponibiliza duas línguas orais de prestígio (nacionais e internacionais), havendo assim um desrespeito em relação as línguas minoritárias, e no caso dos surdos, da Libras (Gesser, Costa & Viviani 2009).

Além dos sistemas educacionais compreenderem a educação bilíngue de forma distorcida, observamos que as políticas educacionais do nosso país também vem

apresentando esse entendimento em relação a educação bilíngue das pessoas surdas o que vem gerando, nos últimos anos, um movimento, envolvendo a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) / atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com o Ministério de Educação, em direção ao fechamento das escolas de surdos, pois acreditam que são escolas segregadoras e que não atendem aos princípios básicos de uma escola inclusiva. Destacamos que o período de maio de 2011, foi um momento marcante para a comunidade surda Brasileira, em virtude das posturas do governo que prevê o fechamento das escolas de surdos, como consta na Política Nacional de Educação Inclusiva. Dessa forma os surdos realizaram diversas ações em Brasília/DF em prol da defesa da educação de surdos e a cultura surda. Dessa forma, até os dias de hoje, os surdos e os ouvintes militantes da causa continuam lutando em defesa da importância e permanência das escolas bilíngues para surdos que são espaços que valorizam a língua do surdo, que viabilizam a compreensão de mundo, sendo instrumento para interpretação dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida, instrumento de acesso ao conhecimento e de comunicação com os pares surdos por meio da língua de sinais (Santos & Campos, 2013).

Ao analisarmos a realidade de outros países, verificamos que a Noruega é um país que reconhece a necessidade e pertinência dos surdos participarem de uma cultura que lhes permita viver plenamente sua alteridade. Neste país os surdos vão estudar em escola inclusiva com o suporte de professores surdos e intérpretes. Ao terminarem o ensino médio eles são conduzidos para uma Associação de Surdos onde devem estudar por um ano os conteúdos da Cultura Surda. Dessa forma, aperfeiçoam a Língua de Sinais e são formalmente introduzidos em sua comunidade. Já em Paris, e na maior parte da França, ainda existem as escolas especiais para surdos que são academicamente fracas e têm como prioridade a formação para o trabalho visando proporcionar a autonomia financeira aos surdos. Ressaltamos que os surdos que vivem na Europa recebem, além do salário que podem conseguir com seu trabalho, uma pensão governamental e outros benefícios como passagens, polos de atendimento à saúde em Língua de Sinais, incentivos à cultura surda, etc. Além disso, contam com muitas opções para usufruir atividades artísticas e de lazer (Stumpf, 2008).

Já na realidade Brasileira, desde cedo a criança surda deve viver a cultura e a pedagogia surda, estando esta, presente na sua realidade cotidiana. No entanto, verificamos que a escola inclusiva não trabalha os conteúdos (grade curricular) da Pedagogia Surda, não há espaços de discussão a respeito da Cultura surda. As dinâmicas

educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles. Priorizam-se apenas as interações entre os indivíduos e o viver a diferença. Não existe um critério de avaliação diferenciado para os alunos surdos na escola regular, eles continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do Português. Dessa forma, nem o aluno nem o professor sabem como proceder, ocasionando no fracasso do surdo, fruto de uma prática de ensino-aprendizagem incoerente e responsável pelo mau desempenho (Stumpf, 2008).

Entendemos que a inclusão de surdos na escola regular, da forma como vem sendo executada, não é a melhor alternativa para eles, nem na perspectiva pedagógica, nem na perspectiva psicológica, nem na perspectiva sociocultural, nem na perspectiva científica. O ideal é que eles tenham direito de acesso à escola bilíngue específica para surdos ou à classe bilíngue específica para surdos, visto que, é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce. Isso não significa que devemos fazer oposição ao princípio da inclusão, mas destacamos que inclusão não pressupõe necessariamente inclusão escolar, pois, mais importante que esta, é a efetiva inclusão social (Sá, 2011).

A partir de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, o surdo terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua. Mas esse desenvolvimento não poderá acontecer com naturalidade numa escola onde os surdos são minoria, onde a definição da surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas. Portanto, como o problema da surdez está localizado num corpo individual, ou em minorias numéricas, a perspectiva da maioria ouvinte é constantemente assegurada, ressaltando os benefícios da escola inclusiva para os ouvintes e a “necessidade” que os surdos têm de conviver com “os normais” para se “consertar”, bem como a necessidade de haver surdos nas escolas regulares para incentivarem os ouvintes a aprenderem a língua de sinais e a aprenderem a conviver com as diferenças que existem na sociedade (Sá, 2011).

Para que a inclusão aconteça é fundamental que a sociedade entenda e acolha os surdos, assim como, os surdos participem da sociedade porque se sentem acolhidos, sendo um movimento de mão dupla (Stumpf, 2008). No entanto, verificamos que na própria família do surdo, geralmente, não há esse entendimento do surdo, pois os familiares não

sabem a Libras e não têm o interesse em aprender, atrasando assim o desenvolvimento do surdo (Souza et al., 2014).

Para garantir a inclusão dos surdos um aspecto fundamental é que no processo de ensino e aprendizagem, seja levado em consideração a forma de comunicação dos surdos, ou seja, Libras, considerando que esta língua possui estrutura e gramática própria e dando ao surdo a liberdade de expressar-se na sua cultura, a cultura do surdo e, assim, desenvolver sua identidade (Melo, 2012). Compreender a forma particular que o aluno surdo tem para se expressar na linguagem escrita do português é prioridade no trabalho de inclusão do surdo. A língua de sinais é viso-espacial, e como já falamos apresenta uma gramática própria diferente do português oral e escrita. Os elementos que compõem uma sentença não obedecem à ordem linear (sujeito, verbo, objeto e complemento); além disso, o surdo destaca os elementos mais significativos da comunicação e descarta os supérfluos – adjuntos, acessórios (Lima, 2006). É de suma importância que as escolas vejam o sujeito surdo como diferente, com língua e cultura próprias, e se a escola não atender a pedagogia da diferença não haverá uma verdadeira inclusão, o surdo será excluído pela falta de acessibilidade às informações em sua língua.

Devemos ter cuidado com o fato dessas dificuldades de comunicação, de alfabetização e de letramento do surdo, não acabarem direcionando as pessoas à visualizarem o surdo como criança ou como um ser incapaz de superar o percurso inicial da escolaridade (Mallmann et al., 2014).

A questão da diferença linguística, da identidade e cultura surda, e de como apreendem o mundo ao seu redor, são aspectos relevantes na educação dos surdos. O trabalho do intérprete traz uma melhoria significativa no atendimento escolar do surdo, visto que possibilita a comunicação que é estabelecida com base no respeito em relação a condição linguística e cultural do surdo, propiciando seu desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada (Kotaki & Lacerda, 2013). Portanto, para a efetivação no processo de educação inclusiva dos surdos, um dos aspectos essenciais, é dispor de intérpretes nas salas de aula.

No Brasil a história da formação do Intérprete de Língua de Sinais - ILS vem se dando de maneira informal, frequentemente ofertada por organizações religiosas, como também pela própria convivência com a comunidade surda. Dessa forma, adquirem o conhecimento da Libras para posterior atuação profissional, o que não é suficiente para formação de um ILS (Kotaki, & Lacerda, 2013). Somente a partir de 2010 com a Lei

12.319 é que a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras vem ser regulamentada, norteador dessa forma as suas atribuições:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Além disso, a Lei 12.319/2010 traz que o profissional intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo. Dessa forma, percebe-se que a formação do ILS não é estática e definitiva, ela é um processo que acontece em meio a condições históricas nas quais estão inseridos. Há uma necessidade constante de aprimoramento por meio de cursos de Libras (aquisição/atualização de novos sinais e termos referentes a essa língua), contatos com a comunidade surda (adquirir vivências e imergir na cultura surda), frequentar eventos relacionados a surdez e temas correlatos (TILS, abordagem bilíngue, Libras, Educação inclusiva, entre outros) (Kotaki, & Lacerda, 2013).

A formação do intérprete surgiu da necessidade de integração da comunidade surda na comunidade ouvinte em que estão inseridos. Este profissional, mediador da comunicação entre surdos e ouvintes nas diferentes situações de interação social, deve dominar a Língua de Sinais e a língua falada do país, e ser qualificado para desempenhar a interpretação, sendo, a sua presença na sala de aula condição primordial de acessibilidade e de inclusão escolar, na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras (Souza et al., 2014). O intérprete tem “a função de traduzir o mundo, a cultura, a língua, a história, a vida, os movimentos; eles ainda propiciam a interação comunicativa e afetiva por meio da língua de sinais e traduzem também da língua de sinais para a outra língua e vice-versa” (Santos & Campos, 2013, p. 31). Assim, o seu papel é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre

os sentidos da língua oral (português) e a língua dos sinais em um processo ativo, dinâmico e dialético, possibilitando às pessoas surdas o acesso ao mundo, a interação com as pessoas que desconhecem a Libras e a participação em diversos espaços sociais; ressaltando que esse papel não se limita apenas à interpretação dos conteúdos escolares, mas se amplia na construção do conhecimento e na formação do surdo (Kotaki & Lacerda, 2013).

Compreendemos que a simples presença do intérprete na sala de aula não é suficiente para inclusão efetiva, não garantem que todas as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas, por que não é apenas uma questão de língua que está em pauta, mas muitos outros fatores que passam, em primeiro lugar, pelo respeito pela diferença, não devendo esquecer de outras questões de extrema relevância como: professores bilíngues; criação de um currículo específico para alunos surdos e de provas especializadas na língua de sinais; oferta da disciplina de Libras como primeira língua (para alunos surdos) e segunda língua (para alunos ouvintes) e do português como segunda língua na grade curricular (Bisol et al., 2010; Kotaki & Lacerda, 2013; Moura & Harrison, 2010; Santos & Campos, 2013). Além disso, é primordial que o intérprete tenha profissionalismo, ética, experiência, fluência, domínio e conhecimento de língua e, principalmente, formação.

Vale salientar que esses profissionais, os intérpretes, necessitam de suporte para que possam colocar suas dúvidas, seus problemas e buscar soluções que façam com que as necessidades dos surdos sejam amplamente contempladas. Um trabalho em parceria com os professores favorece o trabalho do intérprete, sendo relevante para qualidade do ensino à pessoa surda, uma vez que o conhecimento prévio dos conteúdos permite um melhor planejamento e a criação de estratégias que facilitem o ato de interpretar. Portanto, é primordial que exista uma ação integrada entre os intérpretes e os professores, que ambos possam trocar informações e talvez pensar em estratégias conjuntas, que venham a favorecer o aprendizado do aluno surdo e que a educação possa ocorrer de forma plena (Kotaki & Lacerda, 2013; Moura & Harrison, 2010). Além disso, é preciso ter claro que o intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem, pois essa função cabe ao professor, sendo o intérprete uma ferramenta pedagógica a serviço do professor e do aluno surdo. Verificamos que em muitos espaços educacionais ainda há um desconhecimento em relação ao papel do intérprete na sala de aula por parte dos professores, comprometendo assim a relação entre esses profissionais (Souza et al., 2014). Observamos também que a comunicação com o aluno surdo fica a cargo apenas

do intérprete, se dando pouca importância a relação professor/aluno surdo na construção do conhecimento.

Muitos profissionais envolvidos na educação dos surdos dentre eles, professores, pedagogos e intérpretes, acreditam na importância do surdo estar matriculado no ensino regular, mas apontam para dificuldades no cotidiano escolar e nas adequações das práticas educativas. A grande dificuldade desses profissionais no trabalho com o aluno surdo está na comunicação, antes mesmo de considerar as dificuldades educacionais, isso em virtude da carência na formação para práticas educacionais inclusivas e à falta de apoio de especialistas. Portanto, o fato dos sujeitos surdos estarem compartilhando o mesmo espaço escolar que os ouvintes não lhes garante acesso efetivo a experiências de aprendizagem, pois a dificuldade dos professores e pedagogos estabelecerem comunicação com esses alunos é grande, além disso, a falta de conhecimento sobre a surdez é um fator complicador do processo de inclusão dos surdos (Mallmann et al., 2014).

Reconhecemos que o passo já foi dado rumo a inclusão, no entanto, sabemos que ainda temos muito que caminhar, pois as dificuldades de comunicação entre professor e aluno surdo, falta de conhecimento sobre a surdez e adaptações metodológicas isoladas na sala de aula, não vem garantindo o acesso às aprendizagens, e dessa forma, não garantindo a inclusão de fato. Atualmente, as novas gerações das comunidades surdas reconhecem que é seu direito usar a Língua de Sinais e acreditam em suas possibilidades. É uma geração mais forte que sempre pressiona pelo intérprete, pela acessibilidade da Língua de Sinais. (Santos & Campos, 2013; Stumpf, 2008). E para tornarmos possível e viável o ensino da Libras por meio da educação bilíngue é primordial que os princípios básicos dessa educação sejam respeitados, em qualquer que seja a escola. E neste processo de busca de caminhos para uma educação inclusiva de qualidade para os surdos, devemos envolver sempre os surdos, visto que corriqueiramente os movimentos surdos não são convidados a discutir a educação de surdos, alegando-se que os surdos buscam a produção de “guetos”, no entanto, o que na verdade eles querem é a criação de espaços garantidos para que eles se tornem mais rapidamente uma pessoa “bilíngue” (Sá, 2011).

Por fim, levanto o seguinte questionamento: Será que é uma utopia a educação bilíngue para surdos? Assim como Sá (2001) acreditamos que as utopias existem para apontarem caminhos, estimularem esforços, alimentarem sonhos. Não considero, no entanto, que a educação bilíngue para surdos seja uma mera utopia, visto que a proposta de uma escola ou classe, específica para surdos, é uma opção com fundamento científico.

2.4 Reflexões sobre a educação inclusiva dos surdos no ensino superior

Antes de abordarmos a questão da educação inclusiva dos surdos no ensino superior, iremos dialogar de forma concisa sobre a educação inclusiva no ensino superior buscando compreender como esse processo foi sendo consolidando na UFS.

No Brasil, a primeira iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em relação a educação inclusiva no ensino superior ocorreu por meio da Portaria nº 1.793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. E que estes conteúdos fossem incluídos nos cursos de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Uma outra iniciativa ocorreu em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277 MEC/GM8 que solicitou das Instituições de Ensino Superior (IES) empreenderem esforços no sentido de adequarem-se, estruturalmente, de forma a possibilitar o acesso dos alunos com deficiência no ensino superior, realizando ajustes no processo de seleção, desde a elaboração do edital, o momento do exame vestibular, até a correção das provas. Além disso, esse documento, orienta que sejam desenvolvidas ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de modo que seja atendida uma permanência de qualidade a esses alunos.

Em 1999, a Portaria n.º 1.679 determina que a oferta de cursos superiores, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação, esteja condicionada às IES que atenderem aos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência. Esta resolução posteriormente vem a ser revogada pela Portaria 3.284/2003.

Em 2005, o Ministério da Educação lança o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) que objetiva fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino (IFE), visando garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

No caso específico da Universidade Federal de Sergipe, em 2007, foi constituído o Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – Nupieped, sendo um espaço rico de discussões e pesquisas na área e que veio a contribuir com a

implantação do Programa Incluir, que está representado na UFS pelo Programa de Ações Inclusivas – PAI/UFS. Este Programa visa melhorar as condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência matriculados que busquem apoio para locomoção ou necessidades educativas. Além de prestar serviço de orientação a estudantes sobre seus direitos e professores sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Vale ressaltar que, durante os anos de 2006 a 2010, os recursos que chegavam à UFS do Programa Incluir para custear as ações de inclusão não foram utilizados, o que acarretou na sua devolução. Esse fato repercutiu de forma negativa na execução de projetos nesta área.

A Resolução nº 80/2008/CONEPE também foi um importante marco para as ações inclusivas na UFS, pois instituiu o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos e regulamenta que os cursos de graduação ministrado pela UFS ofertará, necessariamente, uma vaga para candidatos com deficiência, comprovada através de relatório médico. Antes dessa resolução não existia reserva de vagas para as pessoas com deficiência e a partir daí essa resolução vai ser aplicada ao processo seletivo seriado do ano de 2009, para ingresso dos classificados no ano de 2010.

A UFS conta com a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN), criada em 2014, por meio da Resolução 03/2014/CONSU, que aprova alteração no Regimento Interno da Reitoria. A DAIN faz parte da Coordenação de Assistência e Integração do Estudante (CODAE), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, é um setor responsável pela orientação e o apoio aos alunos com deficiência e pela coordenação das ações desenvolvidas pelo programa Incluir e pelo Programa de Ações Inclusivas da UFS.

A DAIN tem por competência:

- Atender alunos com deficiência;
- Desenvolver campanhas sobre acessibilidade na comunicação acadêmica;
- Orientar professores e técnicos a respeito dos direitos acadêmicos dos alunos com deficiência e de adaptações pedagógicas;
- Promover estratégias de acessibilidade pedagógica;
- Fornecer equipamentos e serviços de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência;
- Sensibilizar os diversos setores da UFS quanto às questões de acessibilidade pedagógica, de comunicação, arquitetônica e cultural.

Diversas ações vêm sendo desenvolvidas na UFS em prol da inclusão das pessoas com deficiência, dentre elas, destacamos: em 2013, a I Semana de Ações Inclusivas para realização de debates na área de acessibilidade; em 2015, o Dia Nacional da Libras e a II Semana de Ações Inclusivas e o V Encontro de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência em parceria com o Nupieped; em 2016, o I Congresso Nacional de Libras no Campus São Cristóvão.

No quesito educação inclusiva dos surdos, o ano de 2014 foi marcante para a comunidade surda, pois foi o momento em que o curso de Licenciatura Letras Libras foi implantado na UFS, tornando-se uma realidade do ponto de vista legal, acadêmico, social e linguístico. O projeto inicial do curso teve como mentoras quatro professoras da UFS: Ma. Larissa Silva Rebouças, Ma. Margarida Maria Teles, Dra. Raquel Meister Ko Freitag e Dra. Rita de Cácia Santos Souza. Inicialmente o departamento de Letras recusou implantar este curso, mas, após reordenamento financeiro, aceitou, reestruturou a proposta e implementou um projeto com a perspectiva de atender apenas aos ensinos fundamental maior e médio (Cruz, 2016).

Ressaltamos que desde a publicação do Decreto nº 5.626/2005 já se falava na implantação dos cursos de Letras Libras nas IES e da formação de profissionais nessa área. Reconhecemos que esse curso possibilita a inclusão dos surdos no ensino superior brasileiro com qualidade, direito nunca usufruído antes por essa minoria social, e, conseqüentemente, possibilita a sua inclusão no mercado de trabalho.

Um levantamento realizado na DAIN, em julho de 2016, no que se refere ao quantitativo de pessoas matriculadas na UFS e que declaram apresentar alguma necessidade específica, demonstrou os seguintes dados (Tabela 1):

Tabela 1

Alunos da UFS em situação de deficiência com matrículas ativas em 2016.1

Nº	SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA	QUANTITATIVO DE ALUNOS
1.	Deficiência Auditiva	17
2.	Autismo	2
3.	Baixa Visão	47
4.	Cegueira	13
5.	Deficiência física	111
6.	Deficiência Intelectual	3
7.	Surdez	32

Nota. Fonte: Divisão de Ações Inclusivas – DAIN da UFS

Diante do panorama apresentado na Tabela 1, compreendemos a surdez é a terceira maior necessidade específica que contempla estudantes regularmente matriculados na UFS e estes encontram-se distribuídos em diversos cursos, sendo uma concentração maior no curso de Letra-Libras como podemos constatar na Tabela 2. Nos chama atenção também a ascensão na formação profissional da comunidade surda, visto que, no momento, é a única situação de deficiência que contempla aluno em nível de Doutorado.

Tabela 2

Quantitativo de surdos por cursos na UFS

Nº	CURSOS	QUANTIDADE DE ALUNOS SURDOS
1.	Design Gráfico	1
2.	Odontologia	1
3.	Educação Física	2
4.	Teatro	2
5.	Pedagogia	1
6.	Engenharia de computação	1
7.	Ciência da computação	1
8.	Biblioteconomia	1
9.	Engenharia Florestal	1
10.	Letras Libras	20
11.	Doutorado	1

Nota. Fonte: Divisão de Ações Inclusivas – DAIN da UFS

Percebemos que para execução da proposta de inclusão é necessário tanto no ensino superior, quanto no básico, que se tenha uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso é primordial que a universidade aprimore principalmente a acessibilidade física, pois esta incide diretamente na inclusão educacional e social dos alunos, sendo preciso investir e oferecer igualdade de condições para acesso de todos os alunos. E que, as barreiras arquitetônicas sejam visualizadas não apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios (Moreira et al., 2011).

Apesar das legislações vigentes versarem sobre a inclusão dos surdos nos sistemas educacionais, esta inclusão ainda não foi efetivamente implantada com as devidas condições e as instituições de ensino não estão preparadas para responder adequadamente às necessidades destes alunos. Observamos que as condições linguísticas e específicas

dos surdos ainda não estão sendo atendidas na totalidade, visto que, a condição bilíngue dos surdos não é respeitada; por despreparo, os professores desconhecem as especificidades da Libras e não sabem como trabalhar didaticamente (Daroque & Queiroz, 2013).

O aluno brasileiro do ensino superior acaba acumulando uma formação defasada que vem desde o ensino fundamental e médio. O fato das instituições de ensino não atenderem as condições específicas do aluno surdo tem repercutido negativamente na sua trajetória escolar que acaba se alongando, os alunos acabam tendo uma aprendizagem insuficiente e sem alcançar o domínio da língua portuguesa na modalidade escrita. Dessa forma, poucos alunos surdos conseguem ingressar no ensino superior e quando isso acontece se deparam com muitos obstáculos. Apesar de pequeno o número de alunos surdos no ensino superior, tem-se observado um crescimento do número em virtude dos movimentos de luta das comunidades surdas em busca de legitimação de sua língua (Daroque & Queiroz, 2013).

Sabemos que o contexto universitário é desafiador para todos os jovens, e os problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem-nos muitas vezes ao fracasso e ao abandono. No caso específico do estudante surdo essa situação é ainda mais complexa, visto que, o funcionamento da universidade é regido por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização, sendo um grande desafio para os estudantes surdos estarem em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra, e a identidade surda não é considerada. Sendo assim, por fazerem parte de uma minoria, precisam se adaptar à “comunidade dos ouvintes” e enfrentar o grande desafio de transitar entre a língua dos sinais e a língua portuguesa (Bisol et al., 2010).

Vale ressaltar que para a construção da identidade surda o encontro surdo-surdo é essencial. Sabemos que a cultura em que nascemos acaba influenciando a constituição da nossa identidade cultural, e que no caso dos surdos, por estarem inseridos numa cultura ouvinte, a identidade deles acaba sendo reprimida (Perlin, 2013).

Ainda de acordo com essa autora, ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva e, dessa forma, a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, surgindo assim, diversas formas de usar a comunicação visual, de apresentação dessas identidades surdas, a exemplo:

- **Identities surdas híbridas:** é o caso dos surdos que nasceram ouvintes e perderam a audição com o tempo. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram primeiro e depois para os sinais.
- **Identities surdas de transição:** é o caso dos surdos que foram mantidos sob o domínio da hegemônica experiência ouvinte e que passam a vivenciar a comunidade surda. Eles transitam do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual, nesse momento, eles passam por um processo de “desouvintização” da representação da identidade, embora ainda apresentam sequelas.
- **Identidade surda incompleta:** é o caso dos surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. São situações em que é valorizada a reprodução da identidade ouvinte.
- **Identities surdas flutuantes:** é o caso dos surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes, que querem ser ouvintizados a qualquer custo, que desprezam a cultura surda, não tem compromisso com a comunidade surda. Esses surdos não conseguem estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua dos sinais.

Percebemos que o uso da língua de sinais é entendido como um dos aspectos definidores da “auto-identidade” de uma minoria lingüística ou étnica, mas não significa, que para participar de uma “comunidade surda” tem-se que, necessariamente, usar/conhecer a língua de sinais. Os surdos e os ouvintes que participam da comunidade surda, são aqueles que se apropriam de questões que estão na base da problemática da surdez, seja por experiência própria, seja por afetarem ou por serem afetados por esta experiência (Sá, 2006).

Outro aspecto relevante no âmbito universitário é que a leitura e a escrita são um grande desafio, não só para o estudante surdo, mas também, para boa parte dos estudantes universitários que trazem deficiências de compreensão e falta de hábito e gosto pela leitura. No caso dos surdos, o baixo nível de letramento e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, na maioria das vezes, foi decorrente dos ambientes, que eles

creceram, terem sido limitados linguisticamente, o que não possibilitou o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação ou dos livros didáticos (Bisol et al., 2010). Essa é uma questão complexa que merece reflexão e discussão ampla entre profissionais da área, para que possam ser pensadas estratégias que busquem sanar ou, ao menos, minimizar essa problemática.

Consideramos que a convivência com a diversidade possibilita que os indivíduos reavaliem seus referenciais, seus preconceitos, ressignificando-os e abrindo espaços para transformação. Entendemos que às instituições de ensino superior precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica desses estudantes.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira –INEP é crescente o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil, e especificamente no Estado de Sergipe, havendo um aumento significativo entre os anos de 2011 e 2015, de 24% no Brasil e 34% em Sergipe, conforme observamos na Tabela 3:

Tabela 3
Indicadores do INEP/MEC 2011, 2013 e 2015

Indicadores do censo escolar - INEP	2011	2013	2015	Crescimento %
Matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância (Surdez e Deficiência Auditiva) - BRASIL	5.660	8.525	7.003	24%
Matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância (Surdez e Deficiência Auditiva) - SERGIPE	53	125	71	34%

Nota. Fonte: INEP/MEC

Apesar desse crescimento, sabemos que esse acesso não tem sido possibilitado a todos, pois muitos indivíduos surdos ainda estão à margem desta inclusão. Chama-nos

atenção o fato de, somente a partir de 2011, o censo escolar do INEP/MEC passar a registrar dados sobre os alunos com deficiências matriculados no ensino superior. Este fato reflete o descaso anterior e a falta de atenção do Ministério da Educação em relação a esses alunos no ensino superior. Outro fato interessante é o discurso utilizado por esta instituição tão representativa do sistema educacional, pois, ao utilizar o termo “portador” acaba indo de encontro com reflexões e discussões atuais em torno da Pessoa com Deficiência - PcD, ao compreender que a PcD não porta algo que pode ser tirado ou colocado a qualquer momento, mas sim apresenta alguma deficiência, seja ela, física, visual, auditiva, entre outras.

Entendemos que esse crescente aumento de alunos surdos no ensino superior se deu em decorrência de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais (Bisol et al., 2010).

Um fato que chama atenção em relação ao acesso dos estudantes surdos no ensino superior por meio da política de vaga suplementar, é que, apesar das dificuldades que enfrentaram na educação básica e nas vivências diárias, a exemplo da falta de adaptações, apoios, recursos pedagógicos, tecnológicos, professores preparados, da escassez de acessibilidade na sociedade, entre outros, estes estudantes surdos ainda concebem a vaga para deficiências como um privilégio e não como um direito (Moreira et al., 2011). Além disso, precisamos deixar claro que apesar do ingresso, por meio da política de vaga suplementar, produza efeitos concretos na vida das pessoas surdas, não garante por si só a inclusão social.

A introdução da Libras como disciplina curricular na Universidade representa muito mais do que o ensino de uma língua, pois requer que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam a especificidade do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade (Moura & Harrison, 2010). Em muitos espaços, inclusive nos espaços acadêmicos, ainda é importante pensar a diferença linguística como marca identitária para o fortalecimento político da identidade surda (Lopes, 2011). Portanto:

Ao trazerem a Língua de Sinais Brasileira para o debate acadêmico, os surdos, ao mesmo tempo, que evidenciam a fragilidade de se pensar o ensino centrado apenas

no ouvir e no falar, também procuram libertar-se das amarras da Língua Portuguesa em seu desenvolvimento intelectual. Para eles, a Língua de Sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas de transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geraram e geram as representações hegemônicas sobre o ser surdo no sistema de ensino (Silva, 2008, p.86).

Uma experiência bem-sucedida dos Estados Unidos, é a do Departamento de Inglês da Gallaudet University que realiza um trabalho que incentiva o aluno surdo a desenvolver proficiência em inglês, lido e escrito, de forma a poder compreender uma grande gama de gêneros escritos e ser independente na sua vida acadêmica. Acredita que a leitura de material em inglês é essencial para o acúmulo de conhecimentos e a formação de uma mente crítica, assim como, a escrita do inglês formal é importante para passar informações e formar opiniões. Isso não retira a importância da língua de sinais e da cultura Surda, mas que leva os sujeitos a poderem ser atuantes de forma significativa no mundo dos ouvintes, pois depender do outro para refazer a escrita do inglês é perpetuar a dependência a que o Surdo foi assujeitado no decorrer dos séculos (Moura & Harrison,

Alguns estudiosos acreditam que a inclusão é um ideal e na prática os obstáculos são concretos e se manifestam nos mínimos detalhes. O professor em sala de aula, no caso do ensino superior, escreve rapidamente no quadro ao mesmo tempo em que dá explicações. Está acostumado a uma dinâmica da comunidade acadêmica ouvinte, em que os alunos escutam e tomam notas simultaneamente. Isso obriga o estudante surdo a desenvolver estratégias para conseguir acompanhar o ritmo da aula. É importante salientar que grande parte desses professores, receberam uma formação direcionada ao trabalho com um público homogêneo, falante da língua portuguesa e que compartilha a língua do professor. Ao se deparar com o novo, o diferente, com o aluno surdo sinalizador esse professor encontrará um grande desafio (Bisol et al., 2010). A falta de conhecimento do professor em relação à surdez é um fator preocupante, pois pode levar aquilo que não desejamos para nenhuma universidade, isto é, “a inclusão perversa que finge que incluem para apenas cumprir o papel de dar um certificado que pouca serventia terá para um profissional despreparado” (Moura & Harrison, 2010, p. 353)

Estudos mostram que a formação inicial ou continuada dos professores da educação e do ensino superior com bases inclusivas pode ser considerada como um dos grandes obstáculos para inclusão dos alunos com deficiência, pois ainda há um grande

vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente em propostas mais inclusivas (Moreira et al., 2011).

É preciso reconhecer que a instituição de ensino superior, assim como a sociedade em geral, está pouco preparada para receber o estudante surdo. As minorias e os outros grupos marginalizados enfrentam vários obstáculos, pois é difícil alterar as definições impostas pela maioria, que no ambiente universitário, tem pouco convívio direto com os surdos, e pouco ou nada conhece sobre a surdez ou sobre a língua de sinais (Bisol et al., 2010). Cavallari (2010) destaca em seu estudo que a inclusão ainda não foi alcançada de fato e que a função social exercida pela universidade e seus representantes acaba sendo a de normalizar e hospedar, por vezes hostilizar, o diferente, sem de fato incluí-lo de modo significativo.

A inclusão provoca a desestabilização de estruturas cristalizadas. Tanto os professores, quanto os alunos ouvintes precisam rever o modo de organização e interações na sala de aula, e sempre considerar que as relações devem ser estabelecidas num contexto de diversidade. Além disso, é necessário pensar com cuidado as metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (Bisol et al., 2010).

Como já relatamos, presença do intérprete de língua de sinais, embora essencial, não é suficiente. A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo. (Bisol et al., 2010). Verificamos, muitas vezes, que mesmo com a presença do intérprete de Libras, a inclusão não é verdadeira: os professores não fazem alterações em suas aulas, os alunos ouvintes não são conscientizados das implicações da presença de um aluno surdo em sala de aula, o próprio sujeito surdo não sabe usar o serviço do intérprete (Moura, 2011).

Reconhecemos que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é recente, e a real inclusão está muito longe de ser alcançada, sendo necessário o esforço de todos os envolvidos nesse processo (Moura & Harrison, 2010). Portanto, cabe a essas instituições, que têm grande responsabilidade perante a sociedade quanto à qualificação dos cidadãos e ao avanço do conhecimento, repensar suas estratégias e investir em pesquisas que contribuam para um maior entendimento dos desafios e para a criação de contextos que favoreçam os processos inclusivos (Bisol et al., 2010).

CAPÍTULO III

ASPECTOS MÉTODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo fez uso da abordagem qualitativa utilizando-se de estratégias indutivas, pois no campo das pesquisas sociais já existentes ainda não disponibilizamos de dados substanciais sobre o objeto que pretendemos estudar. Além disso, a partir da coleta de informações decorrente das entrevistas produzimos dados que foram transformados em textos por meio das transcrições, sendo a análise de textos uma característica predominante da pesquisa qualitativa.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é relevante aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida, e busca descobrir o novo e desenvolver teorias empíricas fundamentadas. Esse tipo de pesquisa trabalha com interpretações das realidades sociais e, tendo como protótipo mais conhecido a entrevista em profundidade (Bauer & Gaskell, 2012). Portanto, a pesquisa qualitativa tornou-se relevante para o trabalho com surdos visto que o nosso propósito foi dar “vozes” a esses sujeitos para assim compreender a partir da trajetória escolar deles como se deu seu processo de inclusão.

3.2 Participantes

A amostra desta pesquisa foi composta estudantes surdos com matrículas ativas nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH da UFS. Por se tratar de uma amostragem intencional o número total de participantes foi delimitado a partir dos seguintes critérios: as entrevistas foram realizadas apenas com estudantes surdos que aceitaram participar, e pela amostragem de saturação. O processo de amostragem por saturação teórica consiste na interrupção da coleta de dados quando se averigua que elementos novos para subsidiar a teorização almejada não são mais alcançados a partir do campo de observação (Fontanella et al., 2011).

A delimitação do CECH ocorreu em virtude deste centro concentrar um maior número de estudantes surdos, em decorrência da implantação do curso de Licenciatura Letras-Libras a partir do ano de 2014, além do fato de outros centros, a exemplo, do

Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, ter desenvolvido pesquisa recente nesse campo da inclusão do surdo no ensino superior (Fernandes, 2014).

De acordo com o levantamento realizado na Divisão de Ações Inclusivas - DAIN, no período 2016.1, referente aos cursos que possuíam estudantes surdos com matrículas ativas, constatamos que no CECH eram os cursos de Letras-Libras, Design Gráfico, Teatro e Pedagogia, contabilizando um total de 24 surdos que eram os possíveis participantes da pesquisa. No entanto, diante dos critérios deste estudo, de participação voluntária e amostra por saturação, coletamos os dados com oito estudantes distribuídos nos cursos de Letras-Libras, Teatro e Pedagogia.

3.3 Lócus da Pesquisa

O estudo foi realizado na Universidade Federal de Sergipe, no Campus São Cristóvão, que fica localizado na Avenida Marechal Rondon, s/n - Jardim Rosa Elze, no município de São Cristóvão – SE, sendo a única Universidade pública do Estado. Desde a década de 1990, existia na UFS um grupo de estudo liderado pela professora Dra. Iara Maria Campelo Lima, com o objetivo de dialogar sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Esse grupo, em parceria com o Governo de Sergipe, firmaram um convênio com o Centro de Referência Latino-Americano para Educação Especial/Cuba-CELAEE, visando à formação de recursos humanos para atuar na área e implantar em Sergipe o Centro de Referência em Educação Especial. Nesse momento, professores estaduais, técnicos e alguns professores da UFS foram capacitados (Cruz, 2016).

A partir do segundo semestre de 2007, há a constituição do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – NUPIEPED. Em 2009, com o intuito de fortalecer as iniciativas na área, somam-se a este Núcleo os profissionais que integravam o grupo de estudo da professora Dra. Iara Maria Campelo Lima e outros profissionais estudiosos da área, e a professora Dra. Rita de Cácia Santos Souza. Passaram a desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão visando contribuir com o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos para os alunos com deficiência (Souza et al. 2013). Esse núcleo é um rico espaço de discussões, pesquisas e disseminação de publicações na área da educação inclusiva por estudiosos sergipanos.

A partir de 2010 com a instituição do programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos (Resolução nº 80/2008/CONEPE), passou a existir reserva de vagas para pessoas com deficiência, sendo um importante marco para

as ações inclusivas na UFS. Até 2016, a instituição apresentou 225 pessoas com deficiência com matrículas ativas, sendo que destas, 32 são surdas.

Delimitamos a realização do estudo na UFS em virtude do objetivo da pesquisa, que buscou investigar a trajetória escolar de alunos surdos que estão inseridos no ensino superior, por esta instituição apresentar estudantes surdos com matrículas ativas, como também, por priorizarmos a realização da investigação em uma instituição pública.

3.4 Instrumentos

Para compreender de forma aprofundada a trajetória escolar do aluno surdo, utilizamos como técnica para a coleta de informações a entrevista semiestruturada. Esta dispõe de um roteiro com questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, mas que não se fecharam apenas nas questões, abrindo possibilidade para outros questionamentos que vieram a surgir no decorrer da entrevista, enriquecendo assim a investigação (Creswell, 2010).

O instrumento foi construído com base na bibliografia estudada (Ansay, 2009; Bisol, Valentini, Simioni, & Zanchin, 2010; Moreira, Bolsanello, & Seger, 2011; Daroque, & Queiroz, 2013; Loss, 2015). É composto inicialmente por dados sociodemográficos (sexo, idade, estado civil, curso/período, ocupação profissional, época da perda auditiva, dentre outras), em seguida, apresenta três tópicos com questões que abordam a trajetória escolar (1 a 5), os apoios significativos no decorrer da trajetória (6 e 7) e os desafios e possibilidades do ensino superior (8 a 10) (Apêndice B).

Destacamos que nas questões 6 e 7 os participantes construíram o mapa de redes sociais significativas de acordo com Sluzki (1997), de forma dinâmica e interativa, explorando a questão visual do surdo e facilitando o entendimento e a expressão. O modelo do mapa de rede foi reproduzido em uma folha de EVA e foram confeccionados protótipos de pessoas e instituições. Assim, o participante ia construindo seu mapa de acordo com a sua realidade e alocando nos devidos círculos de contato as figuras significativas.

Vale ressaltar que na questão 10 utilizamos fotografias selecionadas pela pesquisadora e disponibilizadas em sites da internet (www.google.com.br) de alguns espaços da UFS como: biblioteca, restaurante, sala de aula/auditório, espaços de convivência. Objetivamos com as fotografias facilitar a expressão do surdo, visto que eles apreendem o mundo por meio da visão, o que facilitaria a expressão da percepção do

surdo em relação a esses espaços. Sabemos que a fotografia é um instrumento acessório, que auxilia na comunicação do tema abordado, permitindo uma melhor compreensão do conteúdo por parte do pesquisador, além de ser um recurso extremamente útil para os surdos que são orientados predominantemente pela visão (Silva & Koller, 2002).

Salientamos que, antes de iniciarmos a coleta de dados, realizamos um estudo piloto com uma aluna surda do curso de Letras-Libras da UFS, visando um melhor desenvolvimento e embasamento da pesquisa. Após a realização do piloto percebemos a necessidade de alguns ajustes no instrumento, dessa forma, aprimoramos, adequamos as questões, para assim, respeitar a condição linguística dos surdos e tornar o roteiro de entrevista mais compreensível.

Após a finalização do instrumento demos início às coletas de dados que duraram aproximadamente um mês, sendo realizadas nos meses de setembro e outubro de 2016.

3.5 Procedimento

Inicialmente, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética (Anexo A) e concomitante solicitamos a autorização da coordenadora do CECH (Apêndice D) para realização da pesquisa neste centro. Obtendo a aprovação e a liberação, solicitamos que a DAIN entrasse em contato com os estudantes surdos convidando-os para a pesquisa, visto que, por questões éticas, esse setor não disponibilizava esses contatos. Elaboramos uma carta convite (Apêndice E) explicando sobre a importância da pesquisa e o DAIN encaminhou-a para o e-mail dos alunos surdos do CECH. No entanto, não obtivemos nenhuma resposta dos alunos.

Em seguida, entramos em contato com a aluna surda que participou do estudo piloto e está se disponibilizou a contribuir indicando pessoas interessadas em participar da pesquisa. Entramos em contatos com esses estudantes surdos convidando-os e orientando-os sobre o objetivo da pesquisa e a sua participação voluntária. Coletamos os dados apenas com os participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Os mesmos foram informados que a participação era totalmente voluntária, possibilitando a liberdade de recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarretasse qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Nesse Termo sinalizamos também que todos os dados coletados foram utilizados somente para os fins desta pesquisa, e nos detemos com o maior absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do participante.

Realizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice B) de forma individual e, com o consentimento do entrevistado, contamos com a colaboração da aluna surda que participou do estudo piloto e de um intérprete, figuras importantes que auxiliaram na comunicação em Libras, atendendo assim a condição linguística do surdo. Esses colaboradores assinaram o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (Apêndice C). E utilizamos o gravador, desde que houvesse o consentimento do entrevistado, para registrar a tradução que os colaboradores fizeram das sinalizações dos participantes da pesquisa e, em seguida, fizemos as transcrições das entrevistas para proceder com a análise.

3.6 Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, tendo como principais referenciais os estudos de Bardin (2010). Esse método de análise, segundo Bardin (2010), é formado por um conjunto de instrumentos metodológicos que, aplicados ao conteúdo do discurso, busca extrair dados que estão latentes nesse discurso.

Para este estudo específico, aplicamos a técnica da análise categorial temática do conteúdo que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2010, p. 131). Neste sentido, seguimos cronologicamente as principais fases da análise:

- 1) Pré-análise
- 2) Exploração do material
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

A pré-análise consistiu na organização do material (operacionalizamos as ideias iniciais; montamos o plano de análise) e na escolha dos documentos, formulação das hipóteses e elaboração dos indicadores. Já a fase da exploração do material compreendeu o processo de codificação que consistiu na transformação dos dados brutos do texto, que ocorreu por recorte, enumeração e agregação em unidades de análise e de contexto. Por fim, a terceira fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação consistiu na sistematização dos resultados a partir da interpretação minuciosa com base nos referenciais teóricos utilizados na pesquisa. Por meio da interpretação dos dados pode-se

chegar às conclusões significativas que auxiliaram no entendimento de como se deu o processo de educação inclusiva dos surdos até sua chegada no ensino superior.

3.7 Comitê de Ética

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética do Hospital Universitário de Aracajú/ Universidade Federal de Sergipe/ HU-UFS, tendo sido aprovado no dia 08/09/2015, de acordo com o parecer nº 1217518 (Anexo A).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este Capítulo versa sobre as análises e discussões das entrevistas realizadas com os alunos surdos dos cursos do CECH da UFS. As discussões aqui suscitadas abordam a percepção destes em relação ao processo de educação inclusiva, ao longo da trajetória escolar, até o ensino superior. Para realização das análises nos amparamos no método da análise do conteúdo temática das informações obtidas, a partir das categorias, subcategorias e elementos de análise, construídos de acordo com a fundamentação teórica e o objetivo da pesquisa.

Inicialmente, expõe-se os dados sociodemográficos (sexo, idade, etiologia da surdez), com objetivo de traçar um perfil dos participantes, trazendo assim, uma síntese dos dados coletados na entrevista, como se pode observar no Quadro 2. Foram entrevistados oito alunos surdos dos cursos Letras-Libras, Pedagogia e Teatro, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe. A idade dos participantes varia de 25-46 anos, sendo que a média de idade fica em torno de aproximadamente 29 anos. Desses entrevistados, cinco são do sexo feminino e três do sexo masculino. No que se refere à etiologia da surdez, três nasceram surdos: dois congênitos e um adquirido por rubéola; já os outros cinco adquiriram na infância e na adolescência por meio de doenças como meningite e rubéola, através de acidente (queda), como também, por tentativa de aborto da genitora; destacando que uma dessas participantes não teve a causa da surdez identificada.

Vale ressaltar que identificamos os participantes da pesquisa a partir de nomes fictícios, e as demais informações sociodemográficas sobre o curso/período, estado civil e ocupação profissional não serão fornecidas visando garantir o anonimato dos participantes.

ALUNO	SEXO	IDADE	ETIOLOGIA DA SURDEZ Idade da perda
Aldeci	F	27	Meningite (2 anos)
Ana	F	30	Queda (1 ano)
Hélio	M	25	Genitora tentou abortar (4 anos)
Maria	F	29	Rubéola (0 anos)
Vinícius	M	26	Congênito
Andresa	F	46	Congênito
Eduardo	M	29	Rubéola (15 anos)
Beatriz	F	26	Não identificado (3 anos)

Quadro 2. Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nota. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora durante a entrevista

A seguir, no Quadro 3, são apresentadas informações dos pais/ou responsáveis a respeito de serem surdos ou ouvintes, do aprendizado da Libras, da forma de comunicação que utilizam e do envolvimento com associações. Verificou-se que a maioria dos entrevistados (sete) possuem pais ou responsáveis ouvintes, dado que aponta o não predomínio na utilização da Libras e a busca por outras formas de comunicação (oralização, leitura labial, gestos e escrita). Observou-se também que apenas dois entrevistados se comunicam exclusivamente através da Libras, enquanto os demais se utilizam dessa e de outras formas de comunicação, tanto no âmbito familiar quanto no social. No que se refere ao aprendizado da Libras, constatou-se que a idade média de início foi aproximadamente 11,5 anos, tal idade aponta início tardio para a aprendizagem da língua natural dos entrevistados. Por fim, percebeu-se também que grande parte deles (seis) está filiada a alguma associação, o que favorece o fortalecimento da identidade e da cultura surda.

ALUNO	PAIS OU RESPONSÁVEIS	Quando começou a aprender Libras	COMO SE COMUNICA	ASSOCIAÇÃO
Aldeci	Ouvintes	7 anos	Libras, oralização e leitura labial	Associação do município
Ana	Ouvintes	7 anos	Libras e gestos	Nunca
Hélio	Ouvintes	10 anos	Libras e gestos	CESAJU
Maria	Ouvintes	17 anos	Libras, oralização e escrita	Não
Vinícius	Surdos	Desde o nascimento	Libras	CESAJU
Andresa	Ouvintes	22 anos	Libras	CESAJU
Eduardo	Ouvintes	16 anos	Libras oralização, leitura labial e gestos	CESAJU
Beatriz	Ouvintes	13 anos	Libras, leitura labial e escrita	CESAJU

Quadro 3. Perfil dos sujeitos da pesquisa quanto ao uso da Libras e cultura surda

Nota. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora durante a entrevista

4.1 Apresentação das categorias, subcategorias e elementos de análise

A análise de conteúdo das oito entrevistas permitiu a identificação de 3 categorias temáticas e 6 subcategorias com 13 elementos de análise, as quais foram montadas de acordo com o consenso de três juízes independentes, tendo como base os objetivos do presente estudo e as questões do roteiro de entrevista, conforme explanação no Quadro 4.

CATEGORIA 1	SUBCATEGORIAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Valorização da identidade e cultura surda	Avanços na trajetória escolar	Educação bilíngue Proposta inclusiva
	Aprendizagem da Libras	Importância do acesso precoce à Libras Pais/responsáveis são surdos Envolvimento da família
CATEGORIA 2	SUBCATEGORIAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Inclusão ou exclusão no processo educacional	Sistemas escolares	Sentimento de exclusão Sentimento de inclusão
	Avaliações da educação inclusiva	Descrédito na educação inclusiva
	Desafios encontrados no ensino superior	Barreira Comunicacional Barreira Metodológica
CATEGORIA 3	SUBCATEGORIAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Mapeamento das redes sociais significativas	Composição da rede	Relações familiares Relações de trabalho e estudo Relações com associações/instituições para surdos

Quadro 4. Categorias, subcategorias e elementos de análise

Nota. Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira categoria denominada Valorização da identidade e cultura surda traz os principais conteúdos apontados pelos entrevistados em relação à identidade, à cultura surda e ao respeito à língua natural, permitindo, assim, a emergência de duas subcategorias: Avanços na trajetória escolar e Aprendizagem da Libras. A primeira apresenta como elementos de análise a educação bilíngue e a proposta inclusiva. Já a

segunda traz como elementos de análise a importância do acesso precoce à Libras, a surdez dos pais/responsáveis e o envolvimento da família.

A segunda categoria intitulada Inclusão ou exclusão no processo educacional versa sobre como foi se configurando a inserção do surdo no sistema educacional até o ensino superior e os desafios encontrados; e se essa inserção vem sendo propulsora de inclusão ou exclusão. Diante desses conteúdos abordados na entrevista, aparecem como subcategorias de análises os Sistemas escolares, as Avaliações da educação inclusiva e os Desafios encontrados no ensino superior. Os elementos de análise da primeira subcategoria são o sentimento de exclusão e o de inclusão. A segunda subcategoria abrange como elementos de análise o descrédito na educação inclusiva. E a terceira subcategoria inclui os seguintes elementos de análise: barreira comunicacional e barreira metodológica.

A terceira categoria designada Mapeamento das redes sociais significativas aborda, a partir da construção do Mapa de Rede de Sluzki (1997), as pessoas/instituições que tiveram uma importância significativa e que fizeram parte da trajetória escolar até a chegada ao ensino superior; e a forma como ajudaram no decorrer dessa trajetória para o processo de inclusão do surdo. A partir dos conteúdos assinalados pelos participantes da pesquisa apresentou-se como subcategoria a Composição da rede, sendo essa subcategoria formada por três elementos de análise, a saber: relações familiares; relações de trabalho e estudo; relações com associações/instituições para surdos.

4.2 Discussão das categorias, subcategorias e elementos de análise contidos nas entrevistas

A análise e discussão dos resultados, ação complexa e minuciosa, pretendeu desvelar os sentidos e significados que emergiram dos dados coletados. Foram utilizados como base os pressupostos da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo, que teve como principais referências os estudos de Bardin (1979). Esses pressupostos serviram de alicerce para a construção das categorias que buscaram aprofundar o conhecimento em relação à trajetória escolar do surdo até a chegada ao ensino superior, o processo de educação inclusiva desses estudantes, as redes sociais de apoio no decorrer dessa trajetória e os desafios encontrados no ensino superior.

Visando uma melhor compreensão do processo de organização dos resultados, será apresentada a categorização, subcategorização e elementos de análise, de acordo com a ordem exposta no Quadro 4.

4.2.1 Categoria 1 - Valorização da identidade e cultura surda

Nesta categoria foi analisada a forma como aspectos da identidade e da cultura surda são valorizados no âmbito familiar, escolar, social, no decorrer da trajetória escolar do aluno surdo, por meio da comunicação e aprendizado da língua natural.

Essa categoria é composta por duas subcategorias denominadas Avanços na trajetória escolar e Aprendizagem da Libras; sendo que a primeira apresenta como elementos de análise a educação bilíngue e proposta inclusiva, enquanto a segunda subcategoria tem como elementos de análise a importância do acesso precoce à Libras, surdez dos pais/responsáveis, envolvimento da família; conforme é possível observar no Quadro 5.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE
4.2.1 Valorização da identidade e cultura surda	4.2.1.1 Avanços na trajetória escolar	4.2.1.1.1 Educação bilíngue 4.2.1.1.2 Proposta inclusiva
	4.2.1.2 Aprendizagem da Libras	4.2.1.2.1 Importância do acesso precoce à Libras 4.2.1.2.2 Pais/responsáveis são surdos 4.2.1.2.3 Envolvimento da família

Quadro 5. Elementos de análise referentes às subcategorias Avanços na trajetória escolar e Aprendizagem da Libras

Nota. Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.2.1.1 Avanços na trajetória escolar

Nesta subcategoria foi feito um questionamento sobre o processo educacional do surdo e o respectivo alcance de maiores resultados em uma escola regular, uma escola inclusiva ou em uma escola especial. De acordo com os conteúdos relatados, a oferta de uma *educação bilíngue (4.2.1.1.1)* se apresenta de forma significativa para um maior aproveitamento educacional do aluno surdo, como podemos ver a seguir:

Então, o surdo aprende só... aprende na Libras, ele absorve o aprendizado e aprende, se desenvolve, futuramente igual. O professor quando é ouvinte não ensina o surdo... É bom que o professor dentro da sala ensine Libras ao surdo desde pequeno. (Aldeci)

Na minha opinião para o surdo é só Libras, oralizar é complicado, então seria educação especial, escola especial, uma sala só para surdo. (Maria)

Na minha opinião é imprescindível uma escola bilíngue para surdos onde só predomina a sinalização com L1. O surdo pode aprender o L2 que é o português porque está dentro do contexto bilíngue, mas o professor precisa saber Libras, tenha uma metodologia própria de ensino e possa ter estratégias para que os surdos possam adquirir a sua língua. Então, na minha opinião, uma escola inclusiva é boa, mas tem vários obstáculos, vários desafios, porque a metodologia é destinada para os ouvintes. Às vezes tem intérprete, às vezes não tem, os alunos eles não têm afinidade com os surdos, só se comunicam através de gestos. Então a minha opinião a escola bilíngue é a melhor solução. (Vinícius)

Diante desses relatos, pode-se assinalar que a principal forma de inserção social e escolar do surdo é por meio do direito linguístico, do respeito e valorização à sua língua natural. A Libras possibilita ao surdo o desenvolvimento de suas potencialidades, processo que por meio da oralização não seria possível.

Santos e Campos (2013) destacam que para a efetivação de uma educação bilíngue alguns pontos são primordiais, dentre eles, a Libras ser ofertada como primeira língua do surdo e os profissionais serem capacitados e bilíngues. A partir disso, repensar a ideia de que apenas a presença do intérprete de Libras garante a inclusão escolar. Uma vez que o “*professor precisa saber Libras*” (Vinícius) e fazer uso de metodologias e estratégias de ensino para surdo.

Conforme evidenciam as colocações dos próprios entrevistados, a exemplo do relato a seguir: “*Então, na minha opinião, uma escola inclusiva é boa, mas tem vários obstáculos, vários desafios, porque a metodologia é destinada para os ouvintes*”

(Vinícius). Trata-se nitidamente do que os autores Santos e Campos (2013) ressaltam em seus estudos ao enfatizarem essa inclusão que exige dos surdos uma adequação à experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e os limitando. Ou seja, uma inclusão que os impede de serem eles mesmos, oprimindo seus valores linguísticos e culturais. Pois ao invés de favorecer a autonomia e o empoderamento dos surdos, a educação inclusiva aprisiona ainda mais esses sujeitos, fazendo com que eles se enquadrem forçosamente num padrão imposto pela maioria ouvinte.

Em contrapartida, observou-se também, mesmo que de forma reduzida, um conteúdo nas entrevistas que é favorável a uma *proposta inclusiva* (4.2.1.1.2), na qual surdos e ouvintes possam aprender juntos através da troca, da interação, como se vê no excerto abaixo:

Eu acho normal, eu acho bom. Eu gosto dessa interação com outras pessoas sem deficiência, porque é muito fácil a gente ter o nosso próprio costume, mas a gente não tem essa experiência com o outro, o outro sem deficiência. Essa troca de informações pode ser feita através da escrita também, isso é muito importante, me ajuda também a aprender, a ter habilidade. Então isso é necessário, essa troca. (Andresa)

O relato da aluna Andresa é marcado pela proposta da educação inclusiva, uma educação voltada para a diversidade e a diferença, ressaltando a importância da troca surdo-ouvinte para o crescimento e aprendizado. De acordo com Carreres (2012) e Mantoan (2004a), incluir é considerar a diversidade não só como fator inerente à pessoa, mas também como fator enriquecedor e positivo tanto no plano acadêmico como no pessoal, visto que, a inclusão propicia benefícios à educação dos estudantes em geral, pois provoca mudanças na organização pedagógica das escolas e no modo de ver o papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

No relato acima a aluna se coloca na condição de pessoa com deficiência, demonstrando o quanto a concepção de surdez ainda predomina como deficiência. Consequência de uma história marcada pelo modelo clínico-terapêutico que foca na deficiência, na perda, na ausência. E compreende que este sujeito precisa ser enquadrado num padrão da maioria da população que é ouvinte, impondo, assim, o oralismo.

Em contrapartida, os teóricos que defendem o fortalecimento da cultura e da identidade surda, primam pelo uso do termo “surdo” ao invés de “deficiente auditivo”, pois acreditam que este termo está pautado no paradigma da diversidade cultural e linguística, compreendendo que a diferença dos sujeitos não se limita a sua deficiência.

E consideram que estes têm uma língua própria, a Libras, saindo, dessa forma, do discurso da deficiência para o da diferença (Gesser, 2008; Nóbrega, et al., 2011; Skliar, 2013). O uso de termos como “deficiente” faz com que conceitos obsoletos, ideias equivocadas e informações inexatas sejam reforçados e perpetuados na sociedade, dificultando mudanças de comportamento e concepções que o público leigo e os profissionais em geral têm em relação aos surdos (Sassaki, 2002).

4.2.1.2 Aprendizagem da Libras

Nesta subcategoria questionou-se sobre a idade em que ocorreu o processo de aprendizagem, a forma como se deu esse processo e a importância ou não dos surdos terem acesso precoce à Libras. Nos conteúdos das entrevistas a *importância do acesso precoce à Libras (4.2.1.2.1)* se apresentou de forma marcante, como consta nos relatos:

Sim, com certeza é muito importante ensinar Libras desde pequeno, porque quando estiver mais velho teria Libras, aprender... eu que já estou com idade, eu não aprendi tudo ainda, eu entrei atrasada no CAS, aprendi a ser instrutora e fiz pesquisa, então tenho força de vontade, as pessoas não ajudam a aprender Libras. Então eu quero, gostaria... é importante que a criança de pequena aprenda Libras porque quando chegar em certa idade ela já sabe a Libras, que não tenha atraso na aprendizagem. (Aldeci)

Antes, eu Libras não tinha nada, só era gesto. Na APADA eu entrei e visitei a escola APADA, não sabia o que era a escola, eu vou lá, vou visualizar, vou conhecer... eu senti emoção, queria muito aprender Libras, desenvolver... queria primeiramente aprender Libras porque era muito importante desenvolver a Libras. O português L2 pode ser junto, mas tinha mais a importância, o interesse de aprender Libras. (Ana)

Não sabia sinais específicos de mesa, cadeira, era através de gestos, e o livro quando abri, tinha os sinais, e tomei um choque quando vi os objetos desenhados e junto com ele os sinais de cada objeto. Comecei a aprender, isso é muito lindo, e comecei a adquirir, e comecei a gostar e ter uma maior interação. E aí, aprendi tudo aos poucos, de forma gradativa, e hoje tenho o pleno domínio da Libras. (Andresa)

Percebe-se nesses discursos a importância da Libras para a constituição e aprendizagem do indivíduo surdo, para a formação da sua identidade e, ainda, para o desenvolvimento através da língua. O que torna a Libras um fator importante para o

acesso à informação e participação plena em todas as áreas da sociedade e da vida (Baell et al., 2011).

Sabemos que desde o século XIX, os surdos reivindicavam seus direitos, reconheciam que tinham uma língua própria, lutavam para que sua cultura fosse respeitada e para que eles não fossem mais vistos como deficientes, mas diferentes (Moura, 2000). Foi a partir da década de 1980 que a luta dos Surdos ganhou força para que a Libras fosse respeitada, mas somente com a promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 a Libras passa a ser reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Nesse período de regulamentação os sujeitos da pesquisa estavam em média com 14 anos de idade, tal contexto pode ter contribuído para o não acesso da maioria à Libras desde cedo, visto que as instituições de ensino não tinham uma obrigatoriedade em ofertar o ensino dessa língua minoritária e a sociedade desconhecia sua importância para o desenvolvimento do sujeito.

Outro elemento de análise que se destaca é o diferencial na postura e na valorização da surdez quando os *pais/responsáveis são surdos* (4.2.1.2.2), pois eles possibilitam o estímulo viso-gestual e o contato com a cultura surda desde o nascimento. E então a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual e não auditiva, sendo o encontro surdo-surdo essencial para essa construção (Perlin, 2013). Notam-se os aspectos levantados no seguinte relato:

Verdade, então, antes de 5 anos a minha família já me ensinava dentro de casa. Porque o meu pai ele sempre me ensinava os sinais daquilo é surdo... então ele me ensinava alguns sinais que de fato são caseiros, ele me ensinava a sinalização correta, exemplo de água, ou então ele me levava para alguma associação de surdos e eu via aquela sinalização desde pequeno, aí eu começava a adotar. Também eu via alguns filhos de surdos igual a minha idade, nós brincávamos, nós já tínhamos uma comunicação de sinais antes dos 5 anos. (Vinícius)

Portanto, pais/responsáveis surdos geralmente estimulam e respeitam a condição linguística do surdo, concebendo a Libras como a língua natural que deve ser utilizada desde o nascimento. Conforme estudos mostram, os surdos que têm acesso à língua dos sinais na infância apresentam desenvolvimento superior aos que foram oralizados antes de aprenderem Libras (Lima, 2006). Dessa forma, quanto mais cedo o acesso à língua natural, melhor será o desenvolvimento desse indivíduo.

Moura (2000) ressalta que o contato com os iguais vai possibilitar ao surdo se constituir enquanto sujeito, tendo a identidade cultural e social valorizada. Do mesmo

modo, os pais/responsáveis surdos entendem que o contato surdo-surdo é primordial para a assimilação da língua e de aspectos da cultura, além da participação em associações.

Verificou-se que os relatos abaixo reforçam a relevância do *envolvimento da família* (4.2.1.2.1) nesse processo de aquisição da Libras:

Eu acho super importante, é muito importante sim, tem que ser desde o nascimento para que ele possa ter uma boa aquisição de sinais, da Libras, do idioma dele. Tem que mostrar através de figuras, de gesto para que possa ter uma comunicação e ele possa adquirir aqueles sinais e o próprio idioma dele. Ai sim ele vai ter um bom aproveitamento. Se deixar para ensinar quando ele estiver com uma idade já maior, ele pode não ter um bom desenvolvimento. Então é principalmente responsabilidade da família ensinar os seus filhos, porque a família ela vai influenciar ele para que possa ter essa troca de experiências entre o que está chegando agora e o que já vive, na escola ele já vai estar apto para ter esse compartilhamento de informações e ele não cresça com dificuldade no aprendizado, de fato realmente preso. (Vinícius)

Precisa aprender a Libras, exemplo: a minha família também estuda, minha mãe já estudou.... já sabe se comunicar. A prima sabe Libras... toda a família respeita. Mas antes minha mãe ela não sabia não, precisa comunicação com a família, precisa ajudar. (Beatriz)

O papel da família é primordial no processo de aprendizagem da Libras e de valorização da cultura surda, independentemente se os pais/responsáveis são surdos ou ouvintes. Isso porque a comunicação no âmbito familiar é um passo importante para a inclusão social, como ressaltam os participantes nos seguintes trechos: “é principalmente responsabilidade da família ensinar os seus filhos” (Vinícius), além disso, “precisa comunicação com a família” (Beatriz).

No entanto, muitas vezes, os pais e/ou responsáveis ouvintes desconhecem a Língua de Sinais e sua importância para o desenvolvimento do filho surdo. Ou seja, eles desvalorizam a Libras e não a utilizam corriqueiramente no âmbito familiar, demonstrando desinteresse em aprendê-la. Diante desse contexto, o filho surdo precisa se submeter à comunicação através de gestos, leitura labial ou formas que se adaptem ao mundo majoritariamente ouvinte (Souza et al., 2014).

Como se percebe, a família ouvinte geralmente desconhece a importância da educação bilíngue para a constituição do sujeito surdo. E quando considera a oferta de uma educação bilíngue, entende apenas como aquela escola que oferta línguas orais de prestígios, nacionais e internacionais, havendo um desrespeito em relação às línguas minoritárias, nesse caso a Libras (Gesser et al., 2009).

Diante das análises desse tópico referente à Categoria 1, observou-se que embora as políticas públicas busquem por fim às escolas especiais, por mais que até mesmo alguns surdos ainda estejam presos a concepções do modelo clínico-terapêutico, que foca na deficiência, a educação bilíngue e a valorização da diferença linguística/cultural do surdo desde o nascimento são condições primordiais para o aprendizado, desenvolvimento e consequente inclusão no âmbito social e escolar. Para que esta inclusão aconteça, o surdo precisa do ambiente linguístico natural, no entanto, esse ambiente não acontecerá de forma satisfatória numa escola onde os surdos são minoria, onde a definição da surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas como também apontam os estudos de Sá (2011), Santos e Campos (2013) e Daroque e Queiroz (2013).

Na sequência, o foco da análise se volta para o campo educacional, buscando compreender como esse campo pode ser propulsor de inclusão ou exclusão para os surdos.

4.2.2 Categoria 2 - Inclusão ou exclusão no processo educacional

Nesta categoria a análise busca desvelar como foi se configurando a inserção do surdo no sistema educacional e se essa inserção favoreceu a inclusão ou exclusão no âmbito escolar e social, ao longo da trajetória escolar até o ensino superior. Também será analisado o processo de inclusão no ensino superior e os desafios encontrados.

Essa categoria é composta por três subcategorias denominadas Sistemas escolares, Avaliações da educação inclusiva e Desafios encontrados no ensino superior. A primeira subcategoria apresenta como elementos de análise sentimento de exclusão e sentimento de inclusão. A segunda subcategoria tem como elemento de análise, descrédito na educação inclusiva. E, por fim, a terceira subcategoria traz como elementos de análise barreiras comunicacionais e barreiras metodológicas; conforme se observa no Quadro 6.

CATEGORIA			SUBCATEGORIAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
4.2.2	Inclusão	ou	4.2.2.1 Sistemas escolares	4.2.2.1.1 Sentimento de exclusão 4.2.2.1.2 Sentimento de inclusão
	exclusão	no	4.2.2.2 Avaliações da educação inclusiva	4.2.2.2.1 Descredito na educação inclusiva
	processo educacional		4.2.2.3 Desafios encontrados no ensino superior	4.2.2.3.1 Barreira Comunicacional 4.2.2.3.2 Barreira Metodológica

Quadro 6. Elementos de análise referentes às subcategorias Sistemas escolares, Avaliações da educação inclusiva e Desafios encontrados na UFS

Nota. Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.2.2.1 Sistemas Escolares

Nesta subcategoria os participantes foram questionados sobre a trajetória escolar, as escolas que frequentaram desde a educação infantil, a idade que começaram a frequentar, se era escola regular, escola especial para surdos ou uma escola inclusiva, como se dava a comunicação com os professores e com os colegas, como também, se receberam algum atendimento diferenciado para suprir a sua necessidade como surdo. Dos conteúdos provenientes desses questionamentos, sobressaiu como elemento de análise o *sentimento de exclusão (4.2.2.1.1)*, como se pode ver a seguir:

Então, eu era surda, era escola inclusiva, a professora não sabia explicar nada e eu não tinha comunicação, não tinha ajuda nenhuma, todo mundo me desprezava, eu ficava muito triste. Sofria muito, o professor tinha muita discriminação, não me ajudava em nada. Então eu andava sozinha, não ligava, sempre ia para casa, não ficava na escola. (Ana)

Então, antes na escola até o ensino médio era muito difícil, né... aí depois eu chegava na sala sozinho, todo mundo conversando, eu ficava olhando, eu não conhecia nada. As pessoas iam chegando, professor chegava, escrevia no quadro, começava a falar, explicar, explicava, eu só percebia né e eu ficava observando, só eu de surdo e as pessoas comunicando e eu não entendia algumas coisas, tinha um bloqueio de comunicação. Então meus amigos, eu ficava olhando para os meus amigos, eles conversando, eu tinha um sentimento ruim, sempre, sempre, sempre, eu tinha que ter paciência, né. Melhor se fosse um professor que pudesse trocar conhecimento, me ensinar, um amigo para me ajudar, né, mas não tinha

intérprete, não tinha nada, era zerado essas coisas assim e tinha um bloqueio de comunicação. (Hélio)

Não tinha intérprete, nada, comunicação difícil, ficava com medo, não conhece a pessoa, ficava chorando, sentindo, a comunicação com o ouvinte como? Como? Estudou na primeira escola, como falar, o professor falando, explicando, como? E eu não estava entendendo nada, precisa de uma comunicação, precisa de intérprete, precisa de ajuda. (Beatriz)

O conteúdo dos discursos marca o isolamento, a exclusão, o sentimento de tristeza, o sofrimento que estes sujeitos vivenciaram e ainda vivenciam no âmbito social, familiar e escolar. As escolas frequentadas pela maioria eram escolas regulares e aquelas intituladas escolas inclusivas não contavam com a presença do profissional intérprete, mediador da comunicação surdo-ouvinte, não respeitando a condição linguística do surdo, havendo assim, um grande bloqueio de comunicação, que, conseqüentemente, emperrou o desenvolvimento e a aprendizagem.

Destarte, segundo Mazzotta e D'Antino (2011), a escola contribui para um processo de inclusão selvagem, isto ocorre quando a política de inclusão impõe a matrícula e a permanência de todos os alunos na escola regular, desconsiderando as necessidades de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar. Assim, essa política forja a garantia de igualdade de condições para a escolarização.

De forma minoritária, mas também presente nos conteúdos, observou-se o *sentimento de inclusão (4.2.2.1.2)*. Conforme relato de Vinícius ao afirmar que “*estava inserido dentro da comunicação de uma escola bilíngue, onde eu tinha uma comunicação com todos, com a coordenação, com os professores, todos se comunicando com a Língua Brasileira de Sinais*”.

Esse aluno vem de uma família de pais surdos, tal fator contribui significativamente com a valorização da cultura surda no decorrer da trajetória escolar, na qual o sujeito pode vivenciar a educação bilíngue para surdos. Essa educação proporciona o desenvolvimento de potencialidades e o sentimento de participação e inclusão.

No entanto, as práticas bilíngues que vêm sendo implantadas nas escolas inclusivas, ainda se apresentam frágeis, visto que não há o reconhecimento da importância da Libras e das peculiaridades da surdez. Além disso, não são atendidas as necessidades

educativas dos surdos, a exemplo do currículo adaptado da disciplina de Libras na grade curricular, de professores bilíngues, de intérpretes qualificados, de materiais e livros didáticos adaptados, de avaliação especializada em Libras (Mallmann et al., 2014; Santos & Campos, 2013).

4.2.2.2. Avaliações da educação inclusiva

Nesta subcategoria, os entrevistados foram questionados a respeito da avaliação deles no que se refere à concepção que têm da educação inclusiva. Como elemento de análise constatou-se de forma marcante o *descrédito em relação à educação inclusiva* (4.2.2.2.1):

Na minha opinião a educação inclusiva é ótima, mas está faltando muita coisa...muito intérprete não tem ainda a base é... detalhamento, a estrutura. O surdo precisa ter muito cuidado, mas o local das escolas não tem intérprete perfeito, capacitado. O intérprete, a maioria, só querem dinheiro, interesse pelo seu dinheiro. (Aldeci)

É melhor o professor surdo incluir, mas inclusão não concordo não, é melhor só surdo, todo mundo trocar Libras é ótimo. Educação inclusiva não, precisa separar, só surdo fica numa sala. (Ana)

Uma pessoa surda quando entra na escola da educação inclusiva, né, com suas leis e direitos, né, tem o professor, né, ensina, só, existe um bloqueio de comunicação, não aprende nada, na escola todo mundo junto, só copia e cola, o professor só ensina blá blá blá não sabe nem a datilologia, vixe, não. Agora a minha opinião que precisa de leis da educação inclusiva, não. A melhor escola mesmo para o surdo é o bilinguismo, o professor sabe Libras e também português, aí todo mundo vai aprender...eu não me sinto, se o professor não souber falar Libras, eu preciso ter paciência, existe um bloqueio de comunicação, certo, é muito difícil na escola. (Hélio)

De acordo com os conteúdos das entrevistas, a educação inclusiva não tem favorecido a inclusão do surdo, visto que o desrespeito pela Libras gera um grande bloqueio de comunicação. Consoante ao que Lopes (2011) traz, a educação que vai ser ofertada ao surdo, na maioria das vezes, segue referencial do ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas.

Por mais que essa educação inclusiva se apoie no arcabouço teórico-metodológico do bilinguismo, na prática o que vem acontecendo é somente a inclusão dos surdos na

sala de aula, possibilitando apenas o contato surdo-ouvinte, e não o bilinguismo em si. (Mallmann et al., 2014; Santos & Campos, 2013). Além disso, as políticas educacionais estão tendo uma visão distorcida do bilinguismo e estão querendo por fim às escolas de surdos, pois acreditam que são escolas segregadoras e que não atendem aos princípios básicos da educação inclusiva. Devido a essa iniciativa, em 2011, ganha forma o movimento dos surdos e dos ouvintes militantes da causa, que lutam em defesa da importância e permanência das escolas bilíngues para surdos, isto é, dos espaços que valorizam a língua do surdo e viabilizam a compreensão de mundo, sendo instrumento para interpretação dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida, instrumento de acesso ao conhecimento e de comunicação com os pares surdos por meio da língua de sinais (Santos & Campos, 2013).

Em nosso país, falar em educação bilíngue é pensar numa oferta de línguas orais de prestígios, a exemplo do inglês, havendo, assim, uma desconsideração em relação às línguas minoritárias, no caso dos surdos, a Libras (Gesser et al., 2009). Além disso, os conteúdos da Pedagogia surda não são trabalhados, não há espaços de discussão a respeito da Cultura surda.

4.2.2.3. *Desafios encontrados no ensino superior*

Nesta subcategoria, as perguntas feitas aos entrevistados foram concernentes à presença ou não de sentimento de inclusão e aos desafios futuros ou aos já encontrados neste ambiente. Para tanto, utilizamos, como recurso, fotos de alguns espaços da UFS (Apêndice B).

Diante dos conteúdos apresentados pelos participantes na sequência, *as barreiras comunicacionais (4.2.2.3.1)* se sobressaíram como elementos de análise:

Tem dificuldade na Biblioteca. O acesso é fácil, mas como não tem a comunicação local, de informar... O ouvinte tem que estar sempre mandando escrito, “é por aqui, é por cá”. Falta intérpretes nos...em cada setor para poder explicar: no Resun, na Biblioteca, no departamento, na reitoria. Precisa de intérprete em cada um dos departamentos, mas não tem... é só na sala. Só na sala que tem intérprete, precisa em todos eles. Por exemplo: um ficava na biblioteca, um ficava em cada setor do departamento da UFS. (Aldeci)

Então, é difícil aqui na UFS, é verdade, alguns locais. Por exemplo, na biblioteca, vixe, no Resun, na Reitoria, né. Então primeiro na biblioteca, né, só tem ouvintes, nada de intérprete, “sim, cadê o intérprete? Precisa, cadê? Oxe”. Todo mundo

só falando, falando, falta intérprete. No Resun, nada, também não tem intérprete, a pessoa é só falando assim em gesto, né, é vai pra lá e vem prá cá, um sofrimento. E aqui também na reitoria, né, um aluno ouvinte, falta intérprete também, é muito difícil, o pior é isso, precisa ter muita paciência sempre. Seria melhor se o DAIN disponibilizasse um intérprete para biblioteca, chegava lá na biblioteca, aí, uau conseguiria tudo muito rápido, né, ele explicaria para ele, ajudaria, seria ótimo. (Hélio)

Na minha opinião a UFS ela é boa, ela tem intérpretes, tem professores, quando a gente tem dúvidas a gente pergunta. Os surdos eles têm dificuldade no quesito alunos ouvintes porque como a gente vai ter comunicação se eles não sabem sinais, então fica esse impasse, esse bloqueio... Quando eu tenho dúvida eu pergunto diretamente ao intérprete, porque às vezes o aluno ele sabe sinais aí eu pergunto, mas tem alunos que não sabem sinais então não tem como ter a comunicação... Na biblioteca, lá não tem acessibilidade, não tem um intérprete fixo lá, você tem que preencher um requerimento, também tem a questão do ficar mostrando, então se comunica só através do português escrito, né... Tem algumas dificuldades porque eles não têm o idioma Libras como uma matéria optativa para os que trabalham na biblioteca, então isso dificulta na comunicação. (Vinícius)

Como é possível notar, os conteúdos das entrevistas trazem a importância do intérprete como mediador da comunicação entre surdo e ouvinte nas diferentes situações de interação social, sendo a sua presença na sala de aula condição primordial de acessibilidade e de inclusão escolar, na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras (Souza et al., 2014).

Observou-se que a disponibilidade do profissional intérprete nos diversos setores da UFS ainda é limitada. Essa limitação tira do aluno surdo o direito de transitar livremente nos diversos espaços da instituição, a qualquer momento. Segundo Kotaki e Lacerda (2013) o papel deste profissional não deve se limitar apenas à interpretação dos conteúdos escolares, mas se ampliar para a construção do conhecimento e para a formação do surdo.

Corroborando a literatura, os conteúdos das entrevistas mostram que a simples presença do intérprete na sala de aula não garante o processo de inclusão efetiva, porque não é apenas uma questão de língua que está em pauta, mas muitos outros fatores que passam, em primeiro lugar, pelo respeito à diferença. Não devendo esquecer outras questões de extrema relevância como as adaptações curriculares e metodológicas para atender às condições linguísticas dos surdos (Bisol et al., 2010; Kotaki & Lacerda, 2013; Moura & Harrison, 2010; Santos & Campos, 2013).

Os conteúdos das entrevistas sinalizam também para as *barreiras metodológicas* (4.2.2.3.2), mesmo que esta se apresente de forma menos recorrente dentre os participantes:

Letras e Libras está ótimo, está uma maravilha, intérpretes uma maravilha, intérprete perfeito, mas o professor não tem a metodologia, o professor só sabe explicar ééé... não tem detalhamento. Outro professor sabe, alguns só passa texto e o surdo não consegue, eu mesma não consigo memorizar tudo, preciso de uma adaptação, precisa é ter uma adaptação para os surdos para que eu possa aprender. (Aldeci)

Como se observa, num ambiente majoritariamente ouvinte, a metodologia predominante é elaborada pensando no aluno ouvinte e não leva em consideração as especificidades do estudante surdo. Na educação brasileira, a escola inclusiva não trabalha adequadamente os conteúdos (grade curricular) da Pedagogia Surda, não há muitos espaços de discussão a respeito da Cultura surda.

As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola focalizam na língua oral e na escrita. Então o aluno surdo é inserido no espaço educacional de alunos ouvintes e sem os suportes adequados, tenta se comportar como um deles. Não existe um critério de avaliação diferenciado para os alunos surdos na maioria das escolas regulares, eles continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do Português. Dessa forma, nem o aluno nem o professor sabem como proceder, gerando o fracasso do surdo, fruto de uma prática de ensino-aprendizagem incoerente e responsável pelo mau desempenho (Stumpf, 2008).

Perante as análises realizadas a partir da Categoria 2, compreendeu-se que a proposta da educação inclusiva, por mais que prime pela convivência e respeito à diversidade, não tem levado em consideração as peculiaridades da condição linguística dos surdos. A referida proposta causa sentimentos de exclusão e não é efetiva para o aprendizado e desenvolvimento, o que leva ao descrédito dessa proposta por parte dos próprios surdos. Por conseguinte, esse tipo de educação vem gerando uma exclusão dentro dos muros da escola e causando o aprisionamento desses sujeitos.

Ao se deparar com o ensino superior inclusivo, apesar dos avanços alcançados, ainda há muito a se aprimorar, pois é necessário romper com a ideia de que apenas cumprindo o papel social, assegurando vagas, está-se garantindo a inclusão. Se não são ofertadas condições reais que levem em consideração as peculiaridades da surdez, haverá

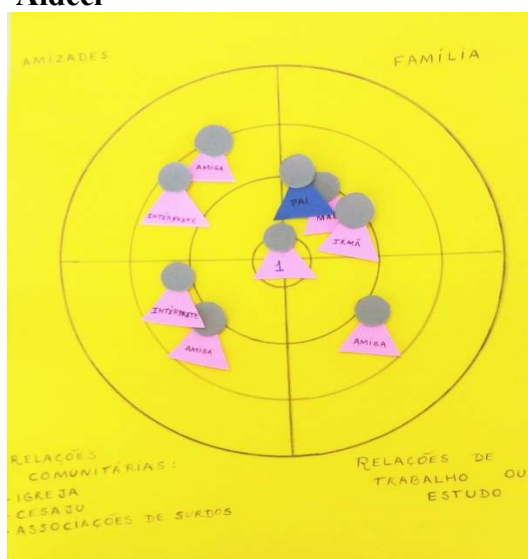
apenas o processo que certifica profissionais despreparados, paralelo à perspectiva de fracasso e abandono.

As análises a seguir discorrem sobre as formas de contribuição das redes sociais, em especial no âmbito familiar e escolar/trabalho, para a inclusão social dos surdos no decorrer da trajetória escolar.

4.2.3 Categoria 3 – Mapeamento das Redes Sociais significativas

Para definição dessa categorização, os entrevistados construíram o Mapa de Rede, segundo Sluzki (1997). Essa construção deu-se a partir do questionamento sobre quais pessoas/instituições fizeram parte da trajetória escolar até a chegada ao ensino superior e que tiveram uma importância significativa; e de que forma ajudaram no decorrer dessa trajetória para o processo de inclusão do surdo. Para tanto, confeccionamos a estrutura do mapa de rede numa folha de EVA e construímos bonecos, com esse mesmo material, que representavam as pessoas/instituições significativas, facilitando, assim, a expressão, visto que os surdos são predominantemente visuais. Dispusemos esse material em cima de uma mesa e, a partir dos questionamentos, os participantes iam posicionando o boneco em cada quadrante (família, amizade, comunitária, trabalho/escola) e círculo (interno, intermediário, externo) de acordo com a realidade de cada um, como podemos observar na Figura 2.

Aldeci



Ana



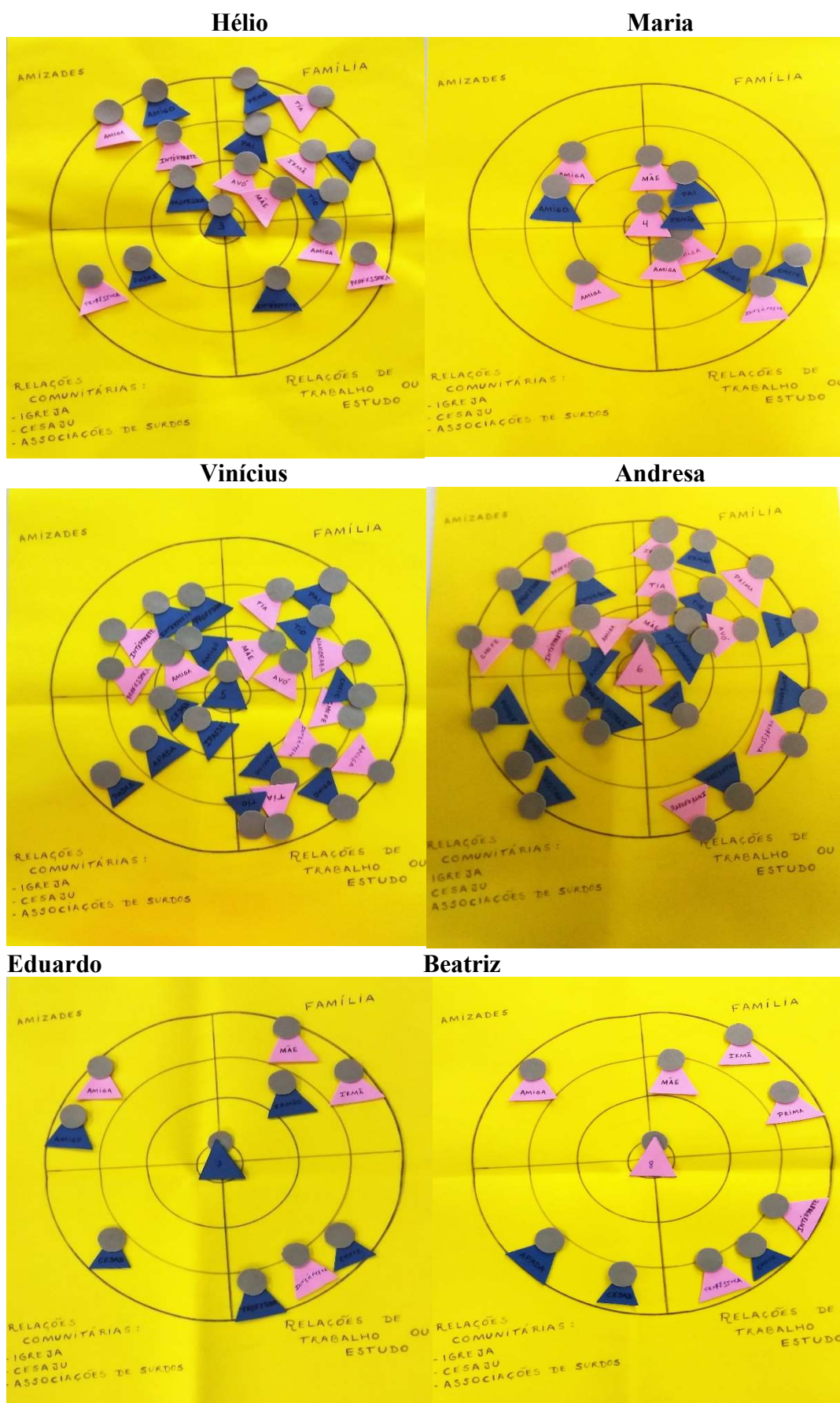


Figura 2. Mapa de redes individuais dos participantes

Nota. Fonte: Imagens coletadas pela pesquisadora durante a construção do mapa de rede

Destaco que esta categoria é composta pela subcategoria designada Composição das Redes que, por sua vez, apresenta como elementos de análise Relações familiares, Relações de trabalho e estudo, e Relações com associações/instituições para surdos; conforme o Quadro 7.

CATEGORIA 3		SUBCATEGORIAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
4.2.3	Mapeamento das redes sociais significativas	4.2.3.1 Composição da rede	4.2.3.1.1 Relações familiares 4.2.3.1.2 Relações de trabalho e estudo 4.2.3.1.3 Relações com associações/instituições para surdos

Quadro 7. Elementos de análise referentes à subcategoria Composição das redes

Nota. Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os participantes apresentam, em sua maioria, redes sociais significativas grandes (Ana, Hélio, Maria, Vinícius e Andresa) e apenas os três restantes citaram uma rede social média, 8-10 participantes, sendo considerada pela literatura como mais efetiva, visto que possibilita uma maior distribuição da sobrecarga do apoio oferecido (Sluzki, 1997).

4.2.3.1 Composição das Redes

Esta subcategoria se refere à fonte de apoio da pessoa ajudada e a distribuição total dessa fonte está localizada em cada quadrante e em cada círculo, de acordo com Sluzki (1997). A composição da rede pessoal significativa possibilita tornar visíveis as relações que os alunos surdos perceberam como significativas no decorrer da trajetória escolar.

A partir das inferências dos mapas de redes dos participantes elaboramos a Figura 3, que reúne informações de todas as pessoas citadas pelos oito participantes da pesquisa e mostra a distribuição dos vínculos de acordo com os quadrantes do Mapa de Redes de Sluzki (1997).

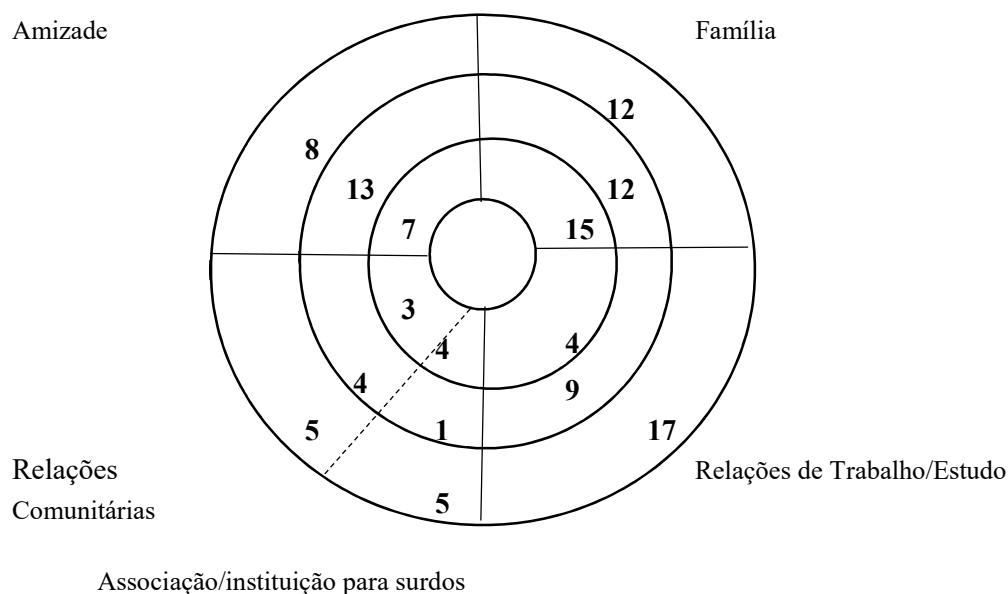


Figura 3. Mapa de rede geral

Nota. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora a partir do mapa de rede

Com a análise da Figura 3 vê-se que as redes dos participantes se concentram no quadrante da família (39 pessoas) e as relações de apoio mais íntimas (círculo interno) são provenientes, também, de membros da família (15 pessoas), corroborando com o estudo similar de Brignol (2015) e Cruz, Nascimento, Silva e Schoeller (2015). Dessa forma, *as relações familiares (4.2.3.1.1)* foram identificadas como elemento de análise, posto que demonstram valor expressivo no processo de inclusão. Quanto às pessoas que tiveram uma importância significativa no decorrer da trajetória escolar e a forma como ajudaram o sujeito surdo, notaram-se no âmbito familiar os seguintes relatos:

Pai ajudava quando ia ao médico, várias coisas, local sem intérprete, então ele ia comigo, minha irmã me ajudava, ia com a gente. Pai e mãe ajudavam de todas as formas, em tudo, então, em tudo que eu precisava eles sempre me ajudavam. (Aldeci)

Mamãe a falar, aprender a oralizar, fazer gestos, falava errado. O que é isso? O que é aquilo? Depois eu fui aprendendo, passeava, ficava junto, ela me dava banho, cuidava. Depois eu com o superior aí estou trabalhando, então me ajuda, alimentação, roupa, vestuário, me ajuda a pagar algumas coisas, não tenho tempo, então ela me ajuda. Papai ajudava a levar para escola, a falar, a oralizar, ensinava a mesma coisa que minha mãe. (Maria)

Então, minha mãe, minha avó, elas duas juntas eram surdas. Então, elas me ajudaram a procurar uma escola, também me ajudar em dialogar com outras pessoas e elas se preocupavam com minha educação, com a minha futura formação... Meu tio e minha tia, eles também são surdos, então eles me ajudaram me levando para associação, para passeio, esse contato, essa exposição com os surdos é... me ensinou alguns esportes também para que a gente pudesse ter essa comunicação e essa troca de informações dentro da nossa língua... meu pai às vezes que eu ia lá ele me ajudava também, mas ele me ajudava pouco. Ele era mais afastado, mas distante, mas ele me ajudou também. Ele se preocupava com o meu futuro ensino. (Vinícius)

Às vezes eu errava então mãe e pai me aconselhavam sobre tudo, algumas regras da própria sociedade, eu estava muito preocupada sobre algumas coisas aí eles me aconselhavam, isso me ajudou a ter um maior desenvolvimento e a perceber coisas que antes passava e eu não notava... eles me ajudaram também no processo de aquisição das habilidades de Sinais. Também alguns dos meus primos, eles estão longe, saudades, mas eles me ajudaram também me ligando, dizendo “ô, você tem que ter uma regra, um regime sobre estudo, você tem que estudar, você não pode ficar só passeando porque você é uma universitária, você pertence a UFS, você tem que estudar”. Também os meus tios ajudaram nessa nova batalha, encontrava uma vez ou outra, mas eles sempre conversavam por telefone comigo. Minha avó, ela já morreu, quando era pequenininha, ela me ajudava nesse aspecto de ampliar o meu conhecimento. De fato, a minha família é a minha união. (Andresa)

Observamos, na parte da entrevista de Aldeci, de forma preponderante, a função de companhia social que se refere a realização de atividades conjuntas, que a participante realizava com o suporte do pai, mãe e irmã.

De acordo com os recortes representativos das entrevistas de Vinícius e Andresa, as funções das famílias que estão presentes na maioria das entrevistas são: guia cognitivo e de conselhos; e apoio emocional. O guia cognitivo e de conselhos ocorre quando a família compartilha informações pessoais ou sociais, esclarecendo expectativas e proporcionando modelos de papéis, como pode-se observar nas seguintes falas de Vinícius: “elas (mãe e avó) me ajudaram a procurar uma escola, também me ajudar em dialogar com outras pessoas e elas se preocupavam com minha educação”; “eles (tio e tia) me ajudaram me levando para associação, para passeio, esse contato, essa exposição com os surdos”. A função de guia cognitivo e conselhos é de suma importância para a inclusão do surdo, visto que é prioritariamente a partir do âmbito familiar que ele receberá apoio e orientações, para assim, se inserir no âmbito social. Já o apoio emocional acontece quando a família vive com o seu filho surdo num clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio. Identificamos essa função nas seguintes falas de Andresa: “eles

(pai e mãe) me ajudaram também no processo de aquisição das habilidades de Sinais”; “meus tios ajudaram nessa nova batalha, encontrava uma vez ou outra, mas eles sempre conversavam por telefone comigo”. Observa-se aqui que a função de apoio emocional, em que a família estimula e apoia o surdo levando-se em consideração a condição linguística, será um meio propulsor de desenvolvimento deste sujeito.

No entanto, ainda identificou-se a função de regulação ou controle social, isto é, quando a família busca nas relações reafirmar responsabilidades e papéis, para assim, neutralizar os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas. Nessa perspectiva, compreende-se que de acordo com o relato da aluna Maria, *“mamãe a falar, aprender a oralizar, fazer gestos, falava errado”* a família ainda está presa aos paradigmas da sociedade majoritariamente ouvinte, buscando impor o oralismo, por mais que a literatura e as vivências já tenham demonstrado que esse método não traz bons resultados para o desenvolvimento do surdo.

As relações de trabalho e estudo (4.2.3.1.2) compõem outro elemento de análise. É importante salientar que essas relações são a segunda a apresentar o maior número de pessoas significativas (30), estando a maioria concentrada no círculo externo das relações ocasionais (17), que representa conhecidos da escola ou trabalho, isto é, relações mais distantes (Figura 3).

Pode-se perceber também, no quadrante referente às Relações Trabalho/Estudo, que os atores da instituição de ensino – dentre eles, intérpretes, professores e amigos – foram os mais citados (21 pessoas), conforme Figura 4.

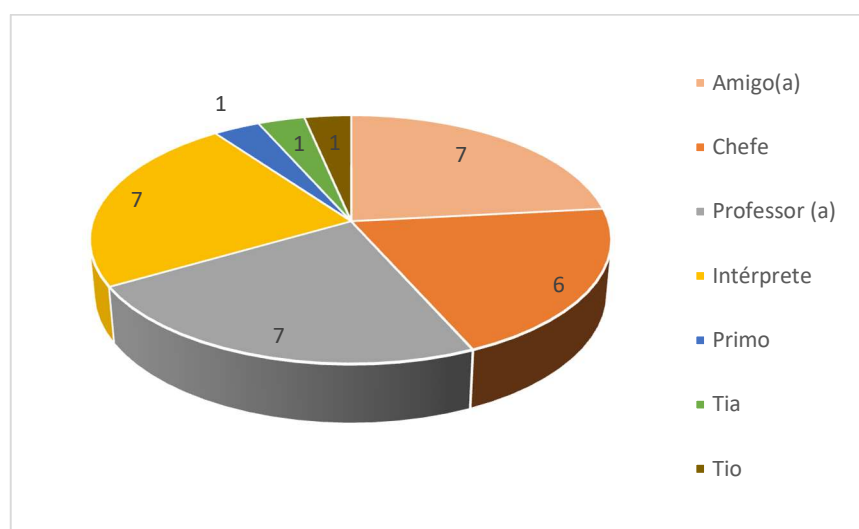


Figura 4. Composição do quadrante relações trabalho/escola

Nota. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora durante a entrevista

A seguir alguns recortes das entrevistas trazem a importância dos representantes da comunidade escolar (intérpretes, professores e amigos) no decorrer da trajetória. Tais representantes influenciaram o processo de inclusão e desenvolvimento de potencialidades. Embora os participantes ainda se deparem com situações em que esse apoio não é ofertado de forma efetiva, seja devido ao bloqueio de comunicação, seja pela ausência de adaptações metodológicas para atender às condições linguísticas do surdo.

A amiga me ensina como entrar no sistema Sigaa, como seria os slides, me ensina, então me ensina detalhadamente, com mais calma, aí eu aprendo. Eu agradeço muito a ela porque hoje eu trabalho, não tenho tempo, então ela me diz assim como seria, então eu faço, organizo os slides, explico, com o apoio dela. (Ana)

Não, nunca. Professor não... só chama, chama, chama e fica pedindo, é difícil, não tem tempo para ficar respondendo, não tem tempo para a aula, tem que acabar antes, sessenta minutos, é muita coisa. Não tem esse apoio não, porque tem muito contexto no estudo. (Maria)

Eu chegava na sala sozinho, todo mundo conversando, eu ficava olhando, eu não conhecia nada. As pessoas iam chegando, professor chegava, escrevia no quadro, começava a falar, explicar; eu só percebia né e eu ficava observando, só eu de surdo e as pessoas comunicando e eu não entendia algumas coisas, tinha um bloqueio de comunicação. Então meus amigos, eu ficava olhando para os meus amigos, eles conversando, eu tinha um sentimento ruim, sempre, sempre, sempre, eu tinha que ter paciência, né. Melhor se fosse um professor que pudesse trocar conhecimento, me ensinar, um amigo para mim ajudar, né, mas não tinha intérprete, não tinha nada, era zerado essas coisas assim e tinha um bloqueio de comunicação. (Hélio)

As Relações com associações/instituições para surdos (4.2.3.1.3) formam outro elemento de análise, no qual se verificou que dos oito entrevistados, cinco manifestaram a importância e a perspectiva de inclusão percebidas em associações/instituições para surdo no decorrer da trajetória escolar e citaram a Apada, o Ipaese e o Cesaju, como podemos observar na Figura 5 e nos relatos:

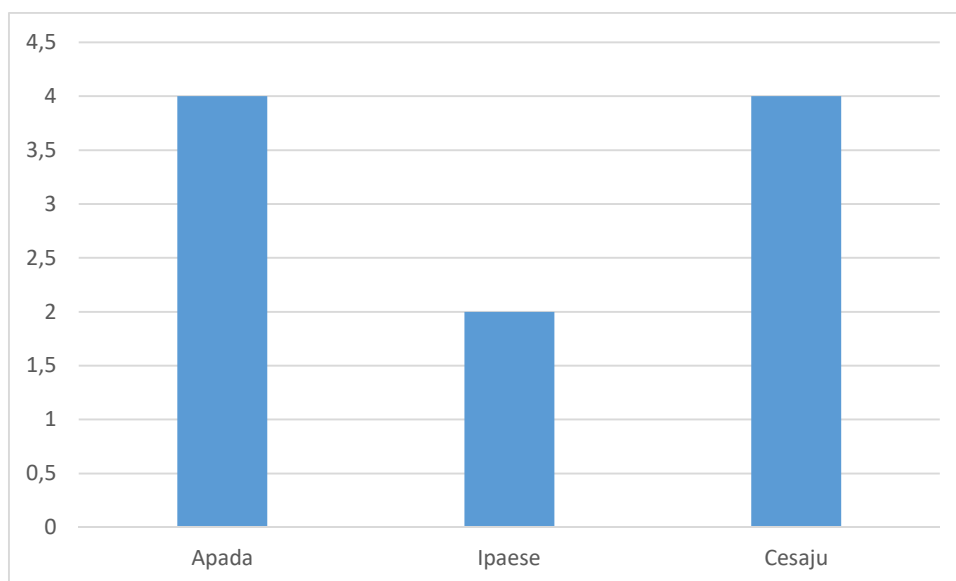


Figura 5. Composição das associações/instituições para surdos referentes ao quadrante relações comunitárias

Nota. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora durante a entrevista

Na Apada fiquei feliz, tem matemática, tem tudo, tem português, tem formação, ensina, tem tudo, letras, tem sinal.... Na Apada têm muitos professores que já sabem Libras, já sabem, sabem tudo, sinais perfeito; tem jogo, futebol, tem tudo, capoeira, tem tudo....(Beatriz)

O Ipaese me ajudou, isso foi importante porque eu fui um ex-aluno de lá, me formei lá no Ipaese, quando acabei o ensino médio e lá predomina a Libras. Às vezes quando o professor não sabia, aí sim tinha a presença de um intérprete na sala, mas a informação era passada toda traduzida para surdos, porque o Ipaese só tem alunos com deficiência auditiva e eu tinha essa troca de informações, porque a gente viajava, a gente visitava o museu, a gente vinha para São Cristóvão para o museu de São Cristóvão conhecer a nossa história, a história do surdo. Isso era muito importante, o Ipaese sempre pensou no ensino adaptado para o surdo. (Vinícius)

Cesaju também é importante porque é uma referência cultural do Estado de Sergipe. Ele está inserido, através de oficinas, de cursos, onde vem palestrantes de fora mostrar as diversidades das línguas e também alguns esportes, mostra como nós temos um bom movimento de saúde, então é uma interação que é feita através de congresso e Cesaju ele combina, organiza com pessoas para que possa participar desses eventos, festas, todas voltadas para o público surdo com o objetivo de parabenizar sempre as lutas e os movimentos dos surdos. (Vinícius)

O Cesaju é muito importante porque tem o próprio surdo lá, e lá faz festa, também faz reunião, faz comemoração, faz... para mim eu gosto muito, eu gosto, porque às vezes eu vou para lá e fico conversando com o surdo, aí o surdo tem algumas

coisas, assim de brincadeira, a gente conversa com eles, aproveita os sinais, o conhecimento, eu gosto também. (Eduardo)

A importância deste contato com a comunidade surda corrobora o estudo de Gerich e Fellingner (2011), servindo para reafirmar que esse contato se relaciona diretamente com a qualidade de vida do surdo. Visto que as associações/instituições têm uma função respeitável na formação da identidade e fortalecimento da cultura surda, fato que contribuirá positivamente com a consciência de que a inclusão educacional é um direito que deve ser assegurado a todos os surdos, garantindo-lhes, prioritariamente, o respeito a sua condição linguística.

Destacamos que no momento de finalização da pesquisa, meados de março de 2017, tivemos conhecimento que a Apada havia fechado em virtude da ausência de verbas para manutenção da instituição, representando uma grande perda para a comunidade surda. Neste ano, essa associação completaria 25 anos e, ao longo dos tempos, sabemos da importância que teve para a educação dos surdos no estado de Sergipe.

Por fim, mediante análise realizada a partir da Categoria 3, ratificaram-se três aspectos salutaros propulsores de inclusão no decorrer da trajetória escolar. O primeiro aspecto concerne ao apoio da família, de forma mais próxima, mais íntima. Sendo o primeiro ambiente de socialização do surdo, devendo ser precursor do processo de inclusão. O segundo diz respeito à importância da comunidade escolar, que mesmo tendo sido, em sua maioria, um apoio distante, proporciona o desenvolvimento das potencialidades do sujeito surdo. E terceiro aspecto se refere ao papel das associações/instituições para surdos que têm um caráter extremamente positivo na qualidade de vida e no fortalecimento da identidade e cultura.

Identificar e trabalhar com as redes sociais de apoio do surdo é primordial para que possamos transcender o modelo clínico terapêutico, que identifica o surdo enquanto deficiente, para o modelo socioantropológico que reconhece e leva em consideração as condições linguísticas do surdo. Dessa forma, os apoios das redes sociais adquirem uma importância significativa para a inclusão dos surdos, visto que, a depender da concepção que as pessoas e instituições adotem, sejam elas concepções focadas na deficiência ou focadas nas possibilidades de desenvolvimento, irá influenciar e repercutir no desenvolvimento e, conseqüentemente, na inclusão. Uma rede que favoreça e seja propulsora das potencialidades do surdo é aquela que valoriza a identidade e a cultura surda, assim como, a Libras. Ressaltamos que o fortalecimento das redes sociais com a

comunidade surda, com os seus pares, proporciona uma melhor qualidade de vida para os surdos, algo que provavelmente não será alcançado de forma satisfatória numa escola inclusiva em que a língua de sinais ainda é pouco conhecida e valorizada, onde os surdos são minoria, onde a definição da surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas; dessa forma, as possibilidades interativas dos surdos continuarão bastante restritas.

Portanto, as redes sociais significativas são de suma importância para a realização de ações propulsoras de inclusão, assim como, para elaborações de políticas públicas voltadas às pessoas e instituições que as compõem, com vistas a aprimorar a atenção prestada ao surdo, considerando suas peculiaridades linguísticas e culturais. Desse modo, é possível compreender as condições e as possibilidades e favorecer a inclusão social e, consequentemente, educacional do sujeito surdo.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou analisar o processo de educação inclusiva dos surdos, da trajetória escolar à chegada ao ensino superior. Para compreender esse processo, foram visualizadas as sinalizações da percepção dos próprios surdos.

Com as informações coletadas na pesquisa analisou-se que apesar dos dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP apresentarem um crescente aumento no número de estudantes surdos ingressantes do ensino superior no Brasil, especificamente no Estado de Sergipe. A educação que tem sido ofertada nos moldes da inclusão, da forma como tem sido praticada, não atende de forma eficaz às peculiaridades linguísticas desses sujeitos.

Atualmente, a inclusão destes estudantes ainda tem sido permeada por representações do surdo como deficiente, estigmatizando-o e desconsiderando suas potencialidades. Tornando necessário que haja mudanças nas concepções das instituições de ensino para que se reconheça o surdo pela sua diferença e para que se propague respeito à sua língua e cultura, com a promoção de uma pedagogia adaptada, bem como de práticas rumo à inclusão. Por isso, estas instituições precisam buscar caminhos que desmistifiquem a surdez e a Libras, que considerem a possibilidade de não só o surdo ter que aprender a língua portuguesa, mas também ouvintes aprenderem a língua de sinais (Nunes et al., 2015).

Sabe-se que é um grande desafio para o surdo percorrer o ambiente institucional de ensino, regido prioritariamente por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização. Num ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra e a identidade surda não é considerada, em muitos casos, os surdos se sentem excluídos, desamparados.

Mas para quem é a educação inclusiva? Para quem ela está sendo favorável, positiva? Será que para os surdos? Ou para uma sociedade majoritariamente ouvinte que busca impor sua forma de comunicação e metodologia?

Diante dos dados e confirmando os estudos de Santos e Campos (2013) e Souza et al. (2014), considerou-se que as escolas inclusivas, muitas vezes, priorizam a oferta da língua majoritária dos ouvintes no currículo para o ensino das pessoas surdas, havendo uma desvalorização das condições linguísticas e culturais dessas pessoas, bem como, o

não incentivo às experiências visuais. Assim, a política inclusiva busca uma aproximação com a educação bilíngue para surdos, mas ainda se mostra inconsistente por reproduzir um passado que exclui as pessoas surdas dos processos educacionais e sociais.

De acordo com os relatos dos entrevistados, constatou-se que a escola inclusiva vem apenas promovendo a convivência dos alunos entre si, mas não tem possibilitado o aprendizado dos surdos. Igualmente ao estudo de Nunes et al. (2015), na percepção dos surdos entrevistados o ideal para o processo de ensino-aprendizagem é a escola bilíngue, espaço educacional propulsor do conhecimento para essa população.

Ainda pôde-se identificar, do mesmo modo que Cavallari (2010), que a inclusão de fato não foi alcançada e que, geralmente, a função social exercida pela universidade e seus representantes acaba sendo a de normalizar e hospedar, por vezes, hostilizar o diferente, sem de fato incluí-lo de modo significativo.

É importante ressaltar que o compartilhamento do mesmo espaço escolar entre surdos e ouvintes, não garante o acesso efetivo a experiências de aprendizagem, pois a dificuldade de os profissionais estabelecerem comunicação com os alunos surdos é grande. Além disso, a falta de conhecimento sobre a surdez é um fator complicador do processo de inclusão (Mallmann et al., 2014). Esse desconhecimento dos profissionais é preocupante, pois pode levar o indesejável para a universidade, isto é, “a inclusão perversa que finge que incluem para apenas cumprir o papel de dar um certificado que pouca serventia terá para um profissional despreparado” (Moura & Harrison, 2010, p. 353).

Dessa forma, assim como Nunes et al. (2015), é possível entender a importância dos profissionais se familiarizarem com a Libras, conviverem e se envolverem em debates sobre a educação e a inserção dos surdos não só na escola, mas nos diversos espaços sociais. Uma vez que a língua de sinais permite que eles sejam ouvidos, representados. Portanto, não apenas os profissionais dos cursos de magistérios, licenciaturas e fonoaudiologia teriam obrigatoriedade de cursar a Libras, como determina o Decreto 5626/2005, mas qualquer outra formação acadêmica deveria também ter essa obrigatoriedade, pois ela traria benefícios para a atuação profissional, para a sociedade e especialmente para comunidade surda em geral.

Neste processo, as redes sociais significativas também são importantes, especificamente as da família, da escola e das associações e instituições para surdos, sendo colaboradoras ativas nesse processo de inclusão. A família, primeiro ambiente de socialização do sujeito surdo, é de suma importância para o reconhecimento da Libras

como a língua natural e para o estímulo e fortalecimento do seu uso, desde a mais tenra idade. A escola, segundo ambiente de socialização, com a premissa básica de inclusão de todos os indivíduos, tem também uma grande parcela de responsabilidade no respeito e disseminação das peculiaridades linguísticas do surdo. Essa concepção deve ser difundida por toda a comunidade escolar, não apenas por alguns poucos profissionais que trabalham diretamente com este público, a exemplo do professor, intérprete, pedagogo, psicólogo, entre outros.

É preciso destacar também o valor das associações e instituições para surdos que primam pelo fortalecimento e disseminação da cultura e identidade desses sujeitos, bem como espaços de socialização entre os pares e de luta em prol dos seus direitos. Portanto, identificar as redes sociais significativas é de suma importância para que políticas públicas sejam elaboradas, promovendo capacitação e orientação às pessoas e instituições que compõem essa rede. Ressaltando a importância da Libras para constituição da subjetividade do surdo e para o desenvolvimento das suas potencialidades.

Assim, de acordo com as análises, a inclusão, da forma como vem sendo ofertada, ainda é um ideal, que, no entanto, começou a dar seus primeiros passos, mas vai precisar caminhar muito, pois obstáculos como: dificuldades de comunicação entre professor e aluno surdo; falta de conhecimento sobre a surdez; e adaptações metodológicas isoladas na sala de aula, não têm garantido o acesso às aprendizagens. E, dessa forma, não garante a inclusão, de fato. Entretanto, neste processo de busca por caminhos para uma educação inclusiva de qualidade, devem-se envolver sempre os surdos, pois eles poderão definir as melhorias em prol da sua comunidade.

Ressaltamos aqui a relevância da formação inicial e continuada de todos os profissionais que compõem a comunidade acadêmica, criando condições de acesso e aprimoramento contínuo do conhecimento no âmbito da educação do surdo, para, assim, possibilitar a oferta de um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, as novas gerações das comunidades surdas reconhecem que é seu direito usar a Língua de Sinais e acreditam em suas possibilidades. É uma geração mais forte que sempre reivindica a presença do intérprete e a acessibilidade da Língua de Sinais. Como se observou nos resultados dessa e de outras pesquisas na área, a saber, os estudos de Stumpf (2008) e Santos e Campos (2013).

Presumimos que esta pesquisa traz uma grande contribuição para os estudos em Psicologia Social, em especial, para o Mestrado em Psicologia Social da UFS, em virtude da escassez de estudos e de contribuições desta ciência para o campo da surdez. Espera-

se que sirva de gatilho para investigações encabeçadas por profissionais de diversas áreas, em especial por psicólogos, visto que esta ciência tem muito a contribuir com a proposta da educação inclusiva dos surdos.

Além disso, entendemos que a análise da trajetória escolar do surdo até a chegada ao ensino superior suscitará contribuições para a comunidade surda e para a Universidade como um todo, podendo servir de base para a elaboração de políticas públicas, intervenções, aprimoramento de ações e, conseqüentemente, favorecendo a inclusão social de surdos.

Diante desta pesquisa, destacamos que foram identificadas algumas limitações, a saber: uma amostra reduzida (8 alunos surdos); abrangeu somente aos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS; e englobou apenas alunos surdos de uma mesma instituição superior de ensino pública. Entendemos, também, que outros sujeitos como, professores, intérpretes, funcionários, e gestores, trariam importantes contribuições para o estudo, mas, em virtude da limitação do tempo e da complexidade da pesquisa não tivemos como abarcar esse público nesse momento. Dessa forma, sugerimos que futuras pesquisas levem em conta essas limitações e ampliem as amostras, os cursos, como também explorem esse panorama de investigação em instituições de ensino superior privadas.

Por fim, a presente investigação revela também a necessidade de futuros estudos com os alunos surdos egressos do ensino superior, estudos que apresentem apontamentos acerca da colaboração ou não das certificações no processo de inclusão, a fim de desmistificar se as instituições de ensino ainda continuam reproduzindo a “inclusão perversa”.

REFERÊNCIAS

- Ansay, N.N. (2009). *A trajetória escolar de alunos surdos e sua relação com a inclusão no ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996.* Dispõe orientações para as Instituições de Ensino Superior quanto a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais de forma a possibilitar condições de acesso. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>
- Baell, I. M. M.; Cantero, T. R.C.; Dardet, C. A.; Lago, E. F., & Fernández, E. A. (2011). Comunidades surdas: pacientes o cidadanas? *Políticas em Salud Pública*. 25(1), 72-78. doi: 10.1016/j.gaceta.2010.09.020
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (5a ed., ver. e ampl.). São Paulo, SP: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2012). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (10a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bezerra, A. A. C., & Souza, M. A. A. (2012). *Somos todos seres muito especiais: uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva*. Fortaleza, CE: UFC.
- Bisol, C. A., Simioni, J., & Sperb, T. (2008). Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 392-400. doi: 10.1590/S0102-79722008000300007
- Bisol, C. A., & Sperb, T. (2010). Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: teoria e sentido*, 26(1), 7-13. doi: 10.1590/S0102-37722010000100002
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 147-172. doi: 10.1590/S0100-15742010000100008
- Bittencourt, Z. Z. L. C., Françoze, M. F. C., Monteiro, C. R., & Francisco, D. D. (2011). Surdez, redes sociais e proteção social. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(1), 769-776. doi: 10.1590/S1413-81232011000700007
- Brignol, P. (2015). *Rede de apoio à pessoa com deficiência física*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Carreres, A. L. (2012). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Madrid: CCS.
- Carvalho, R. E. (2014). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"* (10a ed.). Porto Alegre, RS: Mediação.

- Castro, S. F. (2011). *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Cavallari, J. S. (2010). O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(3), 667-680. doi: 10.1590/S1984-63982010000300009
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Costa, V. B. (2010) Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. In: E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educativas no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 99-110). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto* (3a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cruz, C. L. P. (2016). *Tessituras da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.
- Cruz, D. M., Nascimento, L. R. S., Silva, D. M. G. V., & Schoeller, S. D. (2015). Redes de apoio à pessoa com deficiência física. *Ciencia y Enfermeria*, 21(1), 23-33. doi: 10.4067/S0717-95532015000100003
- Dalcin, G. (2009). *Psicologia da educação dos surdos*. Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTObase_Psicologia_2011.pdf
- Daroque, S. C., & Queiroz, G. A. (2013). Inclusão de surdos no ensino superior. O que tem de bilíngue? In: N. A. Albres, & S. L. G. Neves (Org.), *Libras em estudo: política educacional* (pp.139-163). [Versão digital]. Recuperado de <http://www.feneissp.org.br/index.php/e-books>
- Declaração da Salamanca, de 7 a 10 junho de 1994*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Declaração universal dos direitos humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Recuperado de: www.direitoshumanos.usp.br
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Escribano, A., & Matínez, A. (2013). *Inclusión educativa y professorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, ES :Narcea.
- Fernandes, P. D. (2014). *A incluso dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da UFS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed.) Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2), 388-394. doi: 10.1590/S0102-311X2011000200020
- Gerich, J. & Feller, J. (2011). Effects of Social Networks on the Quality of Life in an Elder and Middle-Aged Deaf Community Sample. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Recuperado de <http://jdsde.oxfordjournals.org/>
- Gesser, A. (2008). Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. *Trabalho Linguística Aplicada*, 47(1), 223-239. doi: 10.1590/S0103-18132008000100013
- Gesser, A., Costa, M. J. D., & Viviani, Z. A. (2009). Linguística aplicada. In: Linguística aplicada ao ensino de línguas. Material didático do curso de Licenciatura em Letras Libras na Modalidade à Distância. *Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis.
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión: la posición de los organismos internacionales. In: D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE/Horsori.
- Huguet, T. (2013). El trabajo colaborativo entre el professorado como estratégia para la inclusión. In: D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-84). Barcelona: ICE/Horsori.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.* Sinopse estatística da educação superior 2013. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Instrução Normativa nº 01, 20 de maio de 2015.* Aprova a instrução normativa referente às normas para confecção e depósito de dissertações do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social.
- Jiménez, M. F., & Vilà, S.M. (1999). La investigación en educación especial y en integración escolar. *Revista de Educación Especial*, 26, 127-148.

- Kotaki, C. S., & Lacerda, C. B. F. (2013). O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: C. B. F. Lacerda, & L. F. Santos (Orgs.), *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 201-218). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e da outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.* Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm
- Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014.* Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dispõe sobre sua comemoração. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Lima, P. A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo, SP: Avercamp.
- Lopes, M. C. (2011). *Surdez e educação* (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autentica Editora.
- Lopes, M. A. C., & Leite, L. P. (2011). Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em Língua de Sinais. *Ver. Bras. Ed. Esp*, 17(2), Marília, 305-320.
- Loss, J. R. (2015). *Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC.
- Machado, A. M., Almeida, I., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In: *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia* (pp 21-35). Brasília, DF: CFP.
- Mallmann, F. M., Conto, J.; Bagarollo, M. F., & Franca, D. M. V. R. (2014). A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Rev. bras. educ. espec.* 20(1), 131-146. doi: 10.1590/S1413-65382014000100010
- Manica, L. E. (2011). A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. *Revista Ibero-americana de Educação*. 55(4). ISSN: 1681-5653
- Mantoan, M. T. É. (2004a). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista do Centro de Estudos Jurídicos*, 8(26), 36-44. Recuperado de: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622/802>

- Mantoan, M. T. É. (2004b). O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Revista Educação Especial*, (23). (paginação irregular). Recuperado de: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/r2.htm>
- Marques, L. P., & Oliveira, F. D. D. (2003). Inclusão: os sentidos nas/das dissertações e teses. *Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Poços de Caldas, MG, Brasil, 26. Recuperado de 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/lucianapahecomarques.rtf
- Mazotta, M.J.S (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (5a ed.) São Paulo, SP: Cortez.
- Mazotta, M. J. S., & D'Antino, M. E. F. (2011). Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Sociedade*, 20(2), 377-389. doi: 10.1590/S0104-12902011000200010
- Melo, M. M. T. (2011). *Família e escola: criando identidades na constituição do sujeito surdo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9045>
- Moreira, L.C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em revista*. (41), 125-143. doi: 10.1590/S0104-40602011000300009.
- Moura, M. C. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Moura, M.C., & Harrison, K.M.P. (2010). A Inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou Realidade?. *Cadernos De Tradução*, 2(26), 333-358. doi:10.5007/2175-7968.2010v2n26p333
- Moura, M.C., Lodi, A.C.B., & Harrison, K.M.P. (1997). História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: O. L. Filho, *Tratado de Fonoaudiologia*. (pp. 327-357). São Paulo: Roca.
- Nóbrega, J.D, Andrade, A.B, Pontes, R.J.S, Bosi, M.L.M., & Machado, M.M.T. (2012). Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. *Revista Ciênc. saúde coletiva*, 17(3), 671-679. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-1232012000300013&script=sci_arttext
- Novaes, E. C. (2011, 22 de janeiro). Qual a grafia correta da Língua dos Surdos? [Blog]. Recuperado de <http://www.wdmarciuscarvalho.blogspot.com>
- Nunes, S. S., Saia, A. L., Silva, L. J., & Mimessi, S. D'A. (2015, setembro/dezembro). Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (3), 537-545. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193892>
- Nurenberg, A. H. (2009). Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia* (pp.153-166). Brasília, DF: CFP.

- Onrubia, J. (2013). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: uma mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. In: D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 49-62). Barcelona: ICE/Horsori.
- Osório, A. C. N. (2010). Escolarização: práticas sociais, culturais e pedagógicas – fragmentos de uma realidade seletiva. In: E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educativas no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 89-98). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Perlin, G.T.T (2003). O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10183/5880>
- Perlin, G.T.T (2013). Identidades surdas. In: C. Skliar (Org), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 51-74). Porto Alegre: Mediação.
- Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Portaria Ministerial nº 1.793, de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>
- Portaria Ministerial nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à pessoa portadora de deficiência para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf
- Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>
- Porter, G. L., & Richler, D. (2011). Diversity, equity and inclusion: a challenge and an opportunity. In: G. L. Porter, & D. Smith. *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry* (pp.15-30). Recuperado de <http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-558-1>
- Porter, G. L., & Smith, D. (2011). Challenges and barriers to inclusion. In: G. L. Porter, & D. Smith. *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry* (pp.141-172). Recuperado de <http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-558-1>
- Programa de acessibilidade na educação superior (Incluir)*, de 26 de Abril de 2007. Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

Resolução nº 80/2008/CONEPE. Institui o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe. Recuperado de www2.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res_conepe802008.pdf

Resolução nº 3/2014/CONSU. Aprova alterações do Regimento interno na Reitoria da UFS. Recuperado de cinttec.ufs.br/uploads/.../Resolu_o_N_03_14_-_Regimento_interno_da_Reitoria.pdf.

Sá, N. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo, SP: Paulinas.

Sá, N. L. (2011). Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legível. In: N. L., Sá (Org.), *Surdos: qual a escola?* (pp.17-62). Manaus, AM: Valer e Edua.

Santos, L. F., & Campos, M. L. I. L. (2013). Educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: N. A. Albres, & S. L. G. Neves (Orgs.), *Libras em estudo: política educacional* (pp.13-38). Recuperado de <http://www.feneissp.org.br/index.php/e-books>

Santos, S. A. (2015). *Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior: um estudo de futuro*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.

Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (3a ed). Rio de Janeiro, RJ: WVA.

Sassaki, R. K. (2002). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 5(24), 6-9.

Sassaki, R. K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista da Educação Especial*, (1), 19-23. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.

Silva, L.N., & Koller, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 237-250.

Silva, V. (2006). Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: R. M. Quadros (Org.), *Estudos surdos I* (pp. 14-37). Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Silva, V. S. (2015). *A implantação da Libras como disciplina curricular obrigatória na UFS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.

Silvia, L. G. S. (2014). *Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões*. São Paulo, SP: Paulinas.

Skliar, C. (2013). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação.

- Sluzki, C.E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Soares, M. A. L. (2005). *A educação do surdo no Brasil*. (2a.ed.). Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Souza, R. C. S. (2013). *Educação especial em Sergipe Século XX: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*. Aracaju, SE: Criação.
- Souza, R. C. S., Santos, A. R, França, C. S., Neves, C. G. B., Albuquerque, R. B., Oliveira, R. R,...Barbosa, R. S. (2014). *Introdução aos estudos sobre Educação dos surdos*. Aracaju, SE: Criação.
- Souza, V.R.M. (2010). *Gênese da educação dos surdos em Aracaju*. São Cristóvão, SE: Editora UFS
- Ströbel, K. L. (2007). História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: R. M. Quadros, & G. Perlin (Orgs.), *Estudos Surdos II* (pp 18-37). Petrópolis, RJ : Arara Azul.
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. In: R. M. Q. (Org.), *Estudos Surdos III* (pp. 14-29). Petrópolis, RJ : Arara Azul.
- Tada, I. N. C., Lima, V. A. A., Melo, T. G., & Correio, D. Y. V. T. (2012). Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho - RO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 65-69. doi:10.1590/S0102-37722012000100008
- Torrijo, M. L. (2008). De la Exclusión a la Inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española Respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (5). Recuperado de <http://eppa.asu.edu/epaa/v16n5>
- Zampar, J. A. S. (2015). *Integração à universidade na perspectiva de estudantes com deficiência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

ANEXO

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais de estudantes surdos, professores, funcionários e intérpretes acerca da inclusão social dos surdos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS

Pesquisador: Christianne Rocha Gomes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47562215.4.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.217.518

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa irá analisar as Representações Sociais de estudantes surdos, professores, funcionários e intérpretes acerca da educação inclusiva dos surdos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH da UFS. Para tanto irá entrevistar 12 (doze) estudantes surdos regularmente matriculados e que estejam frequentando; 12 (doze) professores, 12 (doze) funcionários e 12 (doze) intérpretes do CECH que trabalham com estudantes surdos na UFS. Será realizado um levantamento na Divisão de Ações Inclusiva – DAIN da Universidade Federal de Sergipe em relação ao quantitativo de estudantes surdos regularmente matriculados e em quais cursos. Em seguida entraremos em contato com os departamentos do CECH da UFS, campus São Cristóvão solicitando o consentimento para a realização da pesquisa e detectando quais estudantes surdos, professores, funcionários e intérpretes poderão fazer parte da amostra. Entraremos em contato com os sujeitos da pesquisa convidando-os e orientando-os quanto a participação voluntária. Empregaremos uma abordagem qualitativa utilizando-se de estratégias indutivas, pois no campo das pesquisas sociais já existentes ainda não disponibilizamos de dados substanciais sobre o objeto que pretendemos estudar. Utilizaremos os métodos de entrevistas semiestruturadas e no momento da entrevista com os estudantes surdos teremos a participação de um intérprete de Libras, com o consentimento do entrevistado, que nos auxiliará na comunicação.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

Será feito o uso do gravador e/ou filmagem, com o consentimento do entrevistado e posteriormente será feito a transcrição para análise do conteúdo. O método utilizado para a interpretação dos dados da pesquisa será a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1979) através da análise de conteúdo é possível obter dados quantitativos a partir de resultados de natureza qualitativa. Esse método de análise, segundo autora, é formado por um conjunto de instrumentos metodológicos que, aplicados ao conteúdo do discurso, busca extrair dados que estão latentes nesse discurso.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Identificar as Representações Sociais que estudantes surdos, professores, funcionários e intérpretes elaboraram sobre a educação inclusiva dos surdos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe – UFS, campus São Cristóvão.

Específicos: • Identificar as Representações Sociais de estudantes surdos, professores, funcionários e intérpretes em relação aos surdos; • Identificar barreiras encontradas para o estudante surdo ingressar na UFS; • Identificar às dificuldades de permanência que o estudante surdo encontra ao longo do curso realizado na UFS; • Identificar às dificuldades para o estudante surdo concluir o ensino superior na UFS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: Esta pesquisa será de suma importância para os estudos em Psicologia Social, em especial, para o Mestrado em Psicologia Social da UFS, pelo fato desta pesquisa seguir a perspectiva das Representações Sociais, teoria originalmente desenvolvido na Psicologia Social, cuja base teórica permite uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais (Almeida, 2009). Vale destacar também que esta pesquisa, suscitará contribuições para a comunidade surda e para a Universidade como um todo, podendo servir de base para a elaboração de políticas públicas e intervenções, pois é no encontro com a diferença, com a diversidade que os indivíduos constroem saberes, para posteriores mudanças e para o desenvolvimento de conhecimento e entendimento. Por fim, buscaremos com a presente pesquisa, minorar as barreiras que dificultam a inclusão dos estudantes surdos; contribuir com o acesso, a permanência e o êxito; e buscar cumprir as legislações vigentes no que diz respeito à educação inclusiva.

Riscos: Acredita-se que a pesquisa em questão apresentará risco mínimo, visto que, o ato de responder a uma entrevista poderá causar constrangimento aos participantes.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 1.217.518

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto exequível e relevante tanto acadêmica quanto socialmente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, cronograma, orçamento, TCLE e anuência do CECH presentes e conformes.

Recomendações:

O roteiro de entrevista do estudante continua solicitando desnecessariamente o seu endereço. Uma vez que não está prevista a continuidade do projeto com nova ondas de entrevista com o mesmo participante, não há necessidade de quebrar o anonimato do respondente pedindo a localização de sua residência. Recomendamos a retirada deste item.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Folha de Rosto	Folha de Rosto.pdf	22/07/2015 20:53:47		Aceito
Outros	Declaração de gastos.pdf	22/07/2015 21:14:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	22/07/2015 21:48:06		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 555414.pdf	22/07/2015 21:49:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.pdf	13/08/2015 10:18:09		Aceito
Outros	Roteiro de Entrevista.pdf	13/08/2015 10:42:07		Aceito
Outros	Carta de Autorização.pdf	17/08/2015 09:54:58		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 555414.pdf	17/08/2015 09:59:17		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 1.217.518

Não

ARACAJU, 08 de Setembro de 2015

Assinado por:
Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

APÊNDICES

Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal De Sergipe – UFS Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada Educação Inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar. Esta pesquisa faz parte do curso de Mestrado em Psicologia Social, sendo realizada pela mestrandia Christianne Rocha Gomes, orientada pelo Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva, da Universidade Federal de Sergipe. Para a realização desta pesquisa, solicitamos a sua participação, que é fundamental, e precisamos que responda algumas perguntas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, possibilitando a liberdade de recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Destacamos também que a pesquisa poderá apresentar risco mínimo, a exemplo, causar constrangimentos, caso isso ocorra, será acompanhado (a) e assistido (a) devidamente pelo pesquisador. Informamos que a pesquisa aqui em pauta tem como objetivo geral: Investigar a trajetória escolar de alunos surdos inseridos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe – UFS, campus São Cristóvão. Portanto, as informações resultantes da pesquisa poderão contribuir para a elaboração de políticas públicas em prol da inclusão social dos surdos. Aproveitamos para sinalizar que todos os dados coletados aqui serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, e nos deteremos com o maior absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Caso você possua alguma dúvida ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar através do e-mail: christiannerg@hotmail.com ou cel. (79) 99989-1488, ou ainda procurar o Comitê de Ética em Pesquisa através do site: www.saude.gov.br/sisnep.

Esse termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas destes documentos. Isso deve ser feita por ambos (pelo pesquisador e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar

VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Joilson Pereira da Silva
(Cel. 988084288).

_____ Data ____ / ____ / ____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Christianne Rocha Gomes, declaro que forneci todas as informações referentes ao
projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data ____ / ____ / ____

Apêndice B. Roteiro de Entrevista

Dados Sociodemográficos: caracterização do sujeito

Sexo: ()F ()M	Idade: _____ anos
Estado civil:	Curso/Período:
Ocupação profissional:	Época da perda auditiva:
Etiologia da surdez:	
Pais ou responsáveis são: () surdos () ouvintes	
Como se comunica: () Libras () Oralizado () Bilinguismo () Leitura labial () Gestos () Escrita Outra: _____	
Faz ou já fez parte de alguma associação? Qual? _____	

Relatando a trajetória escolar

1. Gostaria que me falasse um pouco sobre a sua trajetória escolar:

- Você lembra as escolas que frequentou desde a educação infantil?
- Começou a frequentar a escola com quantos anos?
- Nesse momento era uma escola regular, escola especial para surdos ou uma escola inclusiva?
- Como ocorria a comunicação com os professores? O(a) professor(a) era ouvinte? Como era a comunicação com os colegas?

- Você recebeu algum atendimento diferenciado para suprir a sua necessidade enquanto surdo? Conte-me como foi?
2. Você poderia relatar como ocorreu o processo de aprendizagem da Libras? Tinha quantos anos? Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce a Libras?
 3. Na sua trajetória escolar até chegar ao ensino superior, como se deu o seu processo de escolarização? Como você avalia a sua trajetória escolar?
 4. Na sua opinião o processo educacional do surdo alcança maiores resultados em uma escola regular, uma escola inclusiva ou em uma escola especial?
 5. Como você avalia a educação inclusiva?

Apoios significativos no decorrer da trajetória (MAPA DE REDE)

6. No decorrer dessa trajetória escolar quais as pessoas/instituições, tiveram uma importância significativa, e que fizeram parte dessa trajetória até a sua chegada ao ensino superior?
7. De que forma essas pessoas e/ou instituições te ajudaram no decorrer da trajetória escolar?

Desafios e possibilidade do ensino superior

8. Agora, no ensino superior, sente-se incluído no sistema educacional? Como você se vê como estudante universitário?
9. Observando as imagens abaixo quais os desafios que o aluno surdo encontra na UFS e/ou você acredita que irá encontrar?
Exemplo: Biblioteca, Restaurante, Sala de aula/auditório, Espaços de convivência



Fonte: Recuperado do site www.google.com.br

10. Quais as possibilidades e expectativas que uma formação superior proporcionará para você no âmbito social e profissional?

Você gostaria de fazer comentários ou dar sugestões sobre o tema desta pesquisa?

Apêndice C. Termo de compromisso de utilização de dados

Comprometo-me a manter confidencialidade com relação a toda documentação e toda informação obtidas nas atividades da pesquisa intitulada Educação Inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar, de autoria da mestrandia Christianne Rocha Gomes e coordenada pelo Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva, da Universidade Federal de Sergipe. Dessa forma comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde, concordando em:

- Não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de atividades técnicas da pesquisa;
- Não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação que componha ou tenha resultado de atividades da pesquisa;
- Não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades da pesquisa;
- Não permitir o uso por outrem de informações e documentos adquiridos através da participação em atividades da pesquisa.
- Não farei cópias nem guardarei as entrevistas filmadas, fazendo a leitura dos sinais de Libras – Língua Brasileira de Sinais, e transcrevendo junto com os pesquisadores as entrevistas.

São Cristóvão, ____ de _____ de, 2016.

Assinatura do Intérprete

Apêndice D - Carta de Anuência de Autorização Institucional

Carta de Autorização

Autorizo a execução da pesquisa intitulada, Representações Sociais de estudantes surdos, professores, funcionários e intérpretes acerca da inclusão social dos surdos nos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS, que será realizada pela pesquisadora Christianne Rocha Gomes, aluna do Mestrado de Psicologia Social da UFS, sob a orientação do Profº Dr. Joilson Pereira da Silva. A pesquisadora cumprirá com os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, sendo responsável pela condução científica do estudo acima.

Responsável: Maria Leônia Garcia Costa Carvalho
CPF: 574 289 565 - 87
Cargo/Função: Diretora do CECH em exercício

São Cristóvão, 14 de agosto de 2015

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho
Diretora em Exercício do CECH/UFS
Portaria nº 2611/13

Apêndice E – Carta Convite



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPGPS

CARTA CONVITE

Prezado aluno,

Convidamos você para participar da pesquisa “Educação Inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar”. Esta pesquisa faz parte do curso de Mestrado em Psicologia Social, sendo realizada pela mestrandia Christianne Rocha Gomes, orientada pelo Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva, da Universidade Federal de Sergipe.

Para a realização desta pesquisa, solicitamos a sua participação, que é fundamental, e precisamos que responda algumas perguntas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, possibilitando a liberdade de recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa.

Vale destacar que as informações resultantes da pesquisa poderão contribuir para a elaboração de políticas públicas em prol da inclusão social dos surdos. Aproveitamos para sinalizar que todos os dados coletados aqui serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, e nos deteremos com o maior absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade.

Por fim, ressaltamos que para participar desta pesquisa, ou para saber mais sobre o estudo, entre em contato através do e-mail: christiannerg@hotmail.com ou **cel. (79) 99989-1488**.

Atenciosamente,

Christianne Rocha Gomes
Mestranda em Psicologia Social
(79) 9 99891488

